Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270175
Centre d'intérêt: 320

Berthelot, Michèle.

Enseigner : qu'en disent les profs? : rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial / Michèle Berthelot. -- Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 1991.
x, 162 p. ; 28 cm. -- (Etudes et recherches / Conseil supérieur de l'éducation du Québec)

Code: 50-2071. Bibliogr.: p. 161-162.

ISBN 2-550-15895-4

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

Descripteur(s): Enseignement • Personnel enseignant • Opinion de l'enseignant • Caractéristiques de l'enseignant • Rôle de l'enseignant • Tâche de l'enseignant • Epuisement professionnel • Autonomie • Pouvoir • Participation de l'enseignant • Evaluation de l'enseignant • Formation des enseignants • Perfectionnement des enseignants • Satisfaction de l'enseignant • Choix professionnel • Etude comparative • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement) • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Condition enseignante

Ce rapport d'enquête fait le point sur la vision des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial relativement aux enjeux majeurs qui traversent la profession enseignante. Le premier chapitre fournit quelques précisions méthodologiques sur l'enquête elle-même. Le deuxième traite des opinions du personnel enseignant relatives à l'enseignement et à l'éducation. Le troisième nous amène plus directement au coeur de la pratique de l'enseignement en traitant de la tâche, de l'entraide et de l'épuisement professionnel. Le quatrième chapitre s'attarde à certains volets de l'autonomie et du pouvoir. Le cinquième aborde les cheminements de carrière, plus précisément la formation, le perfectionnement et le cheminement professionnel. Le sixième expose les données ayant trait à la satisfaction professionnelle. Le septième rappelle les principaux résultats de l'étude en mettant en évidence les différences observées selon les ordres d'enseignement et les caractéristiques des enseignants.

Type de document:

ÉTUDES ET RECHERCHES

9-20196

ENSEIGNER: QU'EN DISENT LES PROFS?

Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial

MICHELE BERTHELOT

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1840 RUE HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

ISBN: 2-550-15895-4
Dépôt légal: quatrième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

REMERCIEMENTS

Nous voulons tout d'abord remercier vivement les enseignantes et enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions.

Nous tenons aussi à souligner la contribution de l'équipe du Bureau d'études sociographiques, et en particulier de monsieur Philippe Ricard et mesdames Diane Brunet et Brigitte Simard, pour l'échantillonnage, la collecte et le traitement informatique des données. Nos remerciements vont également à monsieur Marcel Fox qui a effectué la traduction du questionnaire et à madame Jocelyne Mercier qui a assumé la mise en page de ce rapport.

Merci enfin à toutes les personnes qui nous ont fait profiter de leur expertise et de leurs suggestions et, tout spécialement, à celles qui ont accepté de commenter la version préliminaire de ce rapport, mesdames et messieurs: Jocelyn Berthelot, Lyne Boyer, Gaston Faucher, Claude Lessard, Christian Payeur, Madeleine Perron, Paul Valois et Paul Vigneau.

AVANT-PROPOS

Dans l'élaboration du Rapport annuel 1990-1991 «La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social», le Conseil supérieur de l'éducation a jugé essentiel de prendre en compte la parole du personnel enseignant. C'est dans cette perspective qu'a été conçue et réalisée cette recherche qui, jointe à d'autres sources de données, a fondé les positions du Conseil.

Enseigner: qu'en disent les profs ? fait le point sur la vision des enseignantes et des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial, relative aux enjeux majeurs qui traversent actuellement la profession enseignante: conception de l'école, perception de la pratique et du rôle professionnel, formation, perfectionnement et cheminement de carrière.

Cette recherche jette un éclairage nouveau sur la profession enseignante au Québec. Elle en trace un portrait riche et varié: comparaisons entre les ordres d'enseignement, différences de perspectives entre les enseignantes et les enseignants, les plus jeunes et les plus âgés, les francophones et les anglophones... Autant de résultats qui intéresseront celles et ceux qui, à divers titres, se préoccupent d'éducation, qu'ils soient responsables des milieux éducatifs, chercheurs, représentants d'organismes syndicaux ou décideurs politiques.

Au premier chef, **le Conseil souhaite alimenter la réflexion et l'action des enseignantes et des enseignants eux-mêmes qui sont les acteurs de première ligne du système éducatif.**

Ce rapport est avant tout descriptif; ses résultats pourraient donner lieu à des analyses plus approfondies. Le Conseil croit faire oeuvre utile en autorisant sa publication, puisqu'il existe peu de données récentes sur la profession enseignante au Québec permettant une comparaison entre les trois ordres d'enseignement. Produit par le Service des études et de la recherche, ce document n'engage pas la responsabilité du Conseil comme organisme consultatif.

Susanne Fontaine, coordonnatrice
Service des études et de la recherche

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

Avant-propos v

Table des matières vii

Liste des tableaux ix

INTRODUCTION 1

1- QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES 5

1.1 Les objectifs de l'étude 5
1.2 La population et l'échantillon 5
1.3 La collecte et l'analyse des données 10

2- OPINIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT ET À L'ÉDUCATION 13

2.1 Mission de l'école et rôle du personnel enseignant 13
2.2 Situation des écoles publiques 18
2.3 Principal problème du système d'éducation 25

3- L'ENSEIGNEMENT AU QUOTIDIEN 29

3.1 Composantes de la tâche 29
3.2 Diversité des charges d'enseignement 32
3.3 Activité la plus agréable et la plus désagréable 36
3.4 Intérêt à l'égard de la diversification des tâches 39
3.5 Entraide professionnelle 43
3.6 Épuisement professionnel 46

4- AUTOUR DE L'AUTONOMIE ET DU POUVOIR 53

4.1 Rayon d'action du personnel enseignant 53
4.2 Pouvoir relatif des divers intervenants scolaires 57
4.3 Influence de divers organismes sur la qualité de l'éducation 61
4.4 Participation à divers organismes 64
4.5 Fréquence de l'évaluation de l'enseignement 67
4.6 Intérêt à l'égard de diverses formules d'évaluation 69

5- CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE 75

5.1 Formation et perfectionnement 75

5.1.1 Scolarité reconnue 75
5.1.2 Scolarité liée au perfectionnement 77
5.1.3 Participation aux activités de perfectionnement 79
5.1.4 Satisfaction en matière de perfectionnement 82
5.1.5 Intérêt à l'égard des formules de perfectionnement 86

5.2 Cheminement professionnel 91

5.2.1 Expériences préalables à l'enseignement 91
5.2.2 Expérience en enseignement 93
5.2.3 Expériences parallèles à l'enseignement 94
5.2.4 Changements survenus au cours de la carrière 97
5.2.5 Congés de longue durée 101

5.3 Propositions relatives aux cheminements de carrière 103

6- SATISFACTION 111

6.1 Satisfaction à l'égard de certains aspects du travail 111
6.2 Satisfaction générale à l'égard de l'emploi 118
6.3 Persistance du choix de carrière 120

7- SYNTHÈSE DE L'ÉTUDE 125

7.1 La situation d'ensemble 125
7.2 Les différences observées selon les caractéristiques des enseignantes et enseignants 132

CONCLUSION 145

Annexe 1 149

Annexe 2 157

Bibliographie 161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des répondantes et répondants 7

Tableau 2: Degré d'accord avec certaines conceptions socio-pédagogiques (en %) 14

Tableau 3: Opinion sur la situation des écoles publiques 18

Tableau 4: Raisons de l'amélioration ou de la détérioration des écoles publiques au cours des cinq dernières années 22

Tableau 5: Principal problème du système d'éducation 26

Tableau 6: Éléments de la tâche du personnel enseignant 30

Tableau 7: Nombre de matières et de préparations différentes à la charge d'un même enseignant 33

Tableau 8: Activité la plus agréable et la plus désagréable 36

Tableau 9: Intérêt à l'égard de diverses activités permettant une diversification de la tâche (en %) 40

Tableau 10: Personne à qui le personnel enseignant demande le plus souvent de l'aide ... 44

Tableau 11: Fréquence de certaines manifestations d'épuisement professionnel (en %) ... 47

Tableau 12: Perception de la participation du personnel enseignant à la vie scolaire 54

Tableau 13: Estimation du pouvoir de décision de divers groupes en matière de vie scolaire (en %) 58

Tableau 14: Perception de l'influence qu'exercent divers organismes sur la qualité de l'éducation (en %) 62

Tableau 15: Participation à divers organismes 65

Tableau 16: Fréquence à laquelle le personnel enseignant procède à une évaluation systématique de son enseignement 68

Tableau 17: Degré d'accord avec l'utilisation de diverses formules d'évaluation de l'enseignement (en %) 70

Tableau 18: Scolarité reconnue pour fins de traitement 75

Tableau 19: Nombre d'années de scolarité ajoutées à cause d'activités de perfectionnement 77

Tableau 20: Participation à des activités de perfectionnement au cours des cinq dernières années 80

Tableau 21: Satisfaction à l'égard de certains aspects relatifs au perfectionnement (en %) 83

Tableau 22: Intérêt à l'égard de diverses formules de perfectionnement professionnel (en %) 87

Tableau 23: Expériences professionnelles préalables à l'enseignement 91

Tableau 24: Expérience en enseignement 93

Tableau 25: Exercice d'activités professionnelles parallèles à l'enseignement 95

Tableau 26: Changements survenus dans la carrière de l'enseignant et caractère volontaire ou involontaire de ces changements (en %) 98

Tableau 27: Proportion du personnel enseignant qui a pris un congé prolongé ou qui prévoit le faire et motifs de ce congé 102

Tableau 28: Degré d'accord avec diverses propositions relatives aux cheminements de carrière du personnel enseignant (en %) 104

Tableau 29: Satisfaction à l'égard de certains aspects du travail (en %) 112

Tableau 30: Satisfaction générale à l'égard de l'emploi 119

Tableau 31: Persistance du choix de carrière dans l'enseignement 121

Tableau 32: Raisons expliquant la persistance ou non des choix de la carrière enseignante 123

Tableau 33: Comparaison des répondantes et répondants à la population globale selon certaines caractéristiques socio-démographiques et professionnelles 150

Tableau 34: Comparaison des répondantes et répondants à la population globale selon la région administrative 151

Tableau 35: Bilan de la collecte de données 154

Tableau 36: Principales relations significatives observées selon la langue de travail 157

Tableau 37: Principales relations significatives observées selon le sexe 158

Tableau 38: Principales relations significatives observées selon l'âge 159

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, la qualité de l'éducation a été, à plusieurs reprises, au coeur des débats publics. Plusieurs phénomènes de société -- notamment, la mondialisation de l'économie, les transformations dans les modes de vie des familles et la diversification des clientèles scolaires -- ont remis à l'ordre du jour le rôle de l'éducation comme levier de développement social et économique et ont conduit à des questionnements sur la mission de l'institution scolaire et le rôle du personnel enseignant.

Dans bon nombre de pays occidentaux, en particulier en France et aux États-Unis, **le personnel enseignant a été identifié comme l'acteur principal sur lequel il fallait miser pour opérer la relance éducative qui semblait s'imposer** (The Carnegie Foundation..., 1988; Lesourne, 1988; OCDE, 1990). Parallèlement, les diagnostics relatifs à la profession enseignante la faisaient voir bien mal en point. En France, il est question du désarroi d'une bonne partie de la profession: perte de prestige, bureaucratisation du système, difficile mobilité dans la carrière sont pointées du doigt. En Angleterre, on déplore, entre autres, la perte d'autonomie du corps enseignant due au contrôle accru qu'exercerait désormais l'État sur la profession (Lemosse, 1989). Aux États-Unis, à la faible reconnaissance sociale, s'ajouterait l'insatisfaction du personnel enseignant à l'égard de la participation à la vie scolaire et des conditions de travail; parallèlement, les modèles de formation des maîtres font l'objet d'une remise en question (Clifford et Guthrie, 1988).

Au Québec, la reconnaissance sociale de la profession serait également source d'insatisfaction; à cet égard les événements de 1982-1983 (décret, loi spéciale, campagne publicitaire) auraient laissé de profondes cicatrices. De plus, les enseignantes et enseignants se sentiraient surchargés, essoufflés (CECS, 1988; FNEEQ, 1986). Au collégial, les relatives quiétudes intellectuelles auraient fait place à une incertitude profonde à l'égard de la pratique pédagogique (Grégoire et al., 1986).

La profession enseignante semble donc en proie à une sorte de crise d'identité: de l'extérieur, on ne lui accorderait plus la reconnaissance d'antan; de l'intérieur, plusieurs de ses membres se sentiraient à la fois insatisfaits et désemparés. Toutefois, depuis quelque temps, on peut noter certains signes d'un renouveau de l'intérêt tant à l'endroit de la profession qu'en son sein même. De nouveaux questionnements font surface dans les établissements d'enseignement, les syndicats, les médias. Il est question d'une reprise de l'embauche, ce qui stimule la réflexion relative à la formation des maîtres. On recherche une plus grande flexibilité dans l'organisation du travail. L'intérêt des enseignantes et enseignants à l'égard des associations pédagogiques paraît de plus en plus grand. Leur engagement professionnel connaît des mutations certaines.

Le Conseil supérieur de l'éducation est d'avis que l'actuelle conjoncture sociale et scolaire est propice à un renouvellement du contrat social entre le corps enseignant et la société. C'est pourquoi il a choisi de faire porter son rapport annuel 1990-1991 sur la profession enseignante[1]. Considérant que la prise en compte du point de vue du personnel enseignant était primordiale, le Conseil a choisi de mener, parallèlement à des études documentaires et à des activités de consultation, une enquête auprès des enseignantes et enseignants du Québec.

On trouvera, dans ce rapport, les principaux résultats de l'enquête. **Le premier chapitre fournit quelques précisions méthodologiques sur l'enquête elle-même.** Quels étaient les objectifs visés? Quelles sont les principales caractéristiques des répondantes et répondants? Comment ont été faites la collecte et l'analyse des données?

Le deuxième chapitre traite des opinions du personnel enseignant relatives à l'enseignement et à l'éducation. Quelle devrait être la mission de l'école? Quelle est la part de responsabilité du personnel enseignant dans la motivation et la réussite scolaires des

---

[1] CSE, La profession enseignante: Vers un renouvellement du contrat social, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1991, 56 p.

élèves? Au cours des dernières années, les écoles publiques se sont-elles améliorées ou ont-elles empiré? Pourquoi? Quel est le principal problème auquel doit faire face le système d'éducation?

Le troisième chapitre nous amène plus directement au coeur de la pratique de l'enseignement. Il y est d'abord question des composantes de la tâche du personnel enseignant. Enseignement, surveillance, recherche, encadrement-conseil: quelles sont les fonctions exercées par le personnel enseignant? Quelle est, au juste, l'ampleur de la charge d'enseignement? Combien de matières et de cours différents un même enseignant doit-il dispenser? Quelle est l'activité la plus agréable et la plus désagréable? Les enseignantes et enseignants sont-ils intéressés à diversifier leur tâche par l'exercice d'autres activités: recherche, expérimentation pédagogique, encadrement d'élèves en difficulté, etc.? En cas de besoin, à qui font-ils d'abord appel? Sont-ils victimes d'épuisement professionnel?

Le quatrième chapitre s'attarde à certains volets de l'autonomie et du pouvoir. On y relate d'abord la perception qu'a le personnel enseignant de son propre pouvoir d'influence: a-t-il suffisamment son mot à dire sur les divers aspects de la vie scolaire? Quant aux autres intervenants scolaires -- élèves, parents, directions, ministère --, détiennent-ils trop, juste assez ou pas assez de pouvoir? Les organismes présents en milieu scolaire exercent-ils une influence positive ou négative sur la qualité de l'éducation? Le personnel enseignant participe-t-il à ces organismes? Qu'en est-il de l'évaluation de l'enseignement? À quelle fréquence est-elle pratiquée? Quels sont les modes d'évaluation qui suscitent le plus d'intérêt?

Le cinquième chapitre aborde les cheminements de carrière. Dans un premier temps, il y est question **de la formation et du perfectionnement:** Quelle est la scolarité des enseignantes et enseignants? Dans quelle mesure le perfectionnement a-t-il contribué à l'augmentation de la scolarité? Quelles sont les activités de perfectionnement les plus courantes? Les enseignantes et enseignants sont-ils satisfaits de leur sort en matière de perfectionnement? Qu'en est-il de la quantité et de la qualité des activités de même que

de la contribution de leur employeur? Quelles sont les formules de perfectionnement les plus attrayantes? **Dans un deuxième temps,** sont traités les aspects relatifs au **cheminement professionnel:** les enseignantes et enseignants sont-ils venus à l'enseignement après avoir connu d'autres expériences professionnelles? Depuis combien de temps enseignent-ils? Le double emploi est-il un phénomène répandu? Les changements -- d'école, de matière, de "niveau" -- ont-ils été fréquents? Ont-ils été volontaires ou involontaires? Qu'en est-il des congés de longue durée? Quelle en est la fréquence? Quels en sont les motifs? **Enfin**, on y fait état de l'accord ou du désaccord du personnel enseignant à l'égard de **certaines propositions d'aménagement de la carrière.** L'insertion des débutants, la stratification de la profession, la paie au mérite, l'allégement de la charge et l'accroissement des possibilités de mobilité sont au nombre des éléments abordés.

Le sixième chapitre expose les données ayant trait à la satisfaction professionnelle. Quel est le degré de satisfaction du personnel enseignant à l'égard des divers aspects de son travail (salaire, tâches, relations avec les élèves, etc.)? À l'égard de son emploi en général? Si c'était à refaire, choisirait-on à nouveau l'enseignement? Pourquoi?

Dans le septième chapitre, nous rappelons les principaux résultats de l'étude, en mettant en évidence les différences observées selon les ordres d'enseignement et les caractéristiques des enseignantes et enseignants.

On trouvera, **à l'annexe 1, des informations** plus précises en ce qui a trait **à la méthodologie de l'enquête.** Quant aux **tableaux relatifs aux analyses bi-variées,** ils sont consignés **à l'annexe 2.**

1- QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre présente les objectifs de l'étude de même que la population visée et l'échantillon retenu. Il expose les principales caractéristiques des répondantes et répondants. Enfin, il fournit certaines indications sur la collecte et l'analyse des données. Les personnes désireuses d'en savoir plus long sur les aspects méthodologiques sont invitées à consulter l'annexe 1.

1.1 LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'enquête elle-même avait comme objectif de tracer un portrait de la profession enseignante du point de vue des personnes les plus directement impliquées, soit le personnel enseignant lui-même. À cet égard, l'enquête visait à recueillir à la fois des informations de nature descriptive (par exemple, la nature et la fréquence de certaines activités réalisées par le personnel enseignant) et des informations de nature évaluative qui font appel aux perceptions des personnes interviewées (par exemple, le degré d'accord ou de satisfaction à l'égard de certains aspects de la pratique enseignante). Il a été convenu que la situation présente serait l'objet central de l'enquête mais que les comparaisons avec la situation antérieure et, surtout, les perceptions et attentes à l'égard de la situation future seraient également abordées.

1.2 LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

La population visée par l'enquête comprenait **les enseignantes et enseignants francophones et anglophones, des ordres d'enseignement primaire (incluant le préscolaire),**

secondaire et collégial (excluant l'éducation des adultes), à l'emploi des établissements publics d'enseignement, pour l'ensemble du Québec[2].

Après l'accord du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, nous avons eu accès aux listes d'enseignantes et d'enseignants contenues aux fichiers PERCOS (Personnel des commissions scolaires) et SPOC (Système d'information sur le personnel des collèges) de l'année 1989-1990.

Un échantillon, statistiquement représentatif de la population à l'étude, a été constitué pour chaque ordre d'enseignement, selon la méthode du tirage aléatoire simple. **En tout, 1142 enseignantes et enseignants, dont 378 du primaire, 384 du secondaire et 380 du collégial, ont répondu au questionnaire d'enquête.**

Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des répondantes et répondants. On remarque que la proportion de femmes est beaucoup plus élevée au primaire qu'aux autres ordres d'enseignement. C'est au secondaire où les enseignantes et enseignants sont les plus âgés et les plus expérimentés; aux trois ordres d'enseignement, la plus forte concentration d'individus est dans le groupe d'âge des 41 à 50 ans.

Environ une personne interviewée sur dix est anglophone. En ce qui a trait à la scolarité des répondantes et répondants, on note qu'elle augmente au fur et à mesure que l'on avance dans les ordres d'enseignement.

---

2 Parallèlement, une étude exploratoire a été conduite auprès du personnel de l'éducation des adultes à partir de l'analyse d'une soixantaine de questionnaires; le rapport de cette étude est disponible sur demande au Conseil supérieur de l'éducation. Le personnel des établissements privés n'a pas été retenu car il n'est pas répertorié dans les fichiers ministériels, PERCOS et SPOC, que nous utilisions comme base de sondage. Quant à l'ordre d'enseignement universitaire, il n'a pas été inclus puisque le Conseil pouvait disposer, pour les fins de son rapport, des données de l'enquête Lennards menée en 1986 auprès des professeurs des universités canadiennes.

TABLEAU 1: CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS

CARACTÉRISTIQUES	PRIMAIRE	SECONDAIRE	COLLÉGIAL
SEXE	(N = 378) %	(N = 384) %	(N = 378) %
. masculin	17,2	57,0	57,4
. féminin	82,8	43,0	42,6
ÂGE	(N = 376) %	(N = 384) %	(N = 377) %
. 30 ans et moins	1,6	1,8	5,8
. 31 à 40 ans	27,1	7,8	33,4
. 41 à 50 ans	57,4	68,8	45,4
. 51 ans et plus	13,8	21,6	15,4
Moyenne	43,7	46,2	42,5
LANGUE DE TRAVAIL	(N = 378) %	(N = 384) %	(N = 378) %
. français	89,7	91,4	85,2
. anglais	9,8	8,1	14,8
. autre	0,5	0,5	0,0
SCOLARITÉ	(N = 375) %	(N = 384) %	(N = 378) %
. 15 ans et moins	30,4	17,4	1,9
. 16 et 17 ans	38,7	39,6	30,4
. 18 ans	15,2	19,5	18,5
. 19 ans et plus	15,7	23,5	49,2
Moyenne	16,5	17,0	18,1
EXPÉRIENCE	(N = 374) %	(N = 376) %	(N = 378) %
. 10 ans et moins	10,7	4,5	21,6
. 11 à 20 ans	36,1	27,7	56,2
. 21 à 30 ans	43,8	56,9	20,0
. 31 ans et plus	9,4	10,9	2,2
Moyenne	20,4	23,0	15,5
LIEN D'EMPLOI	(N = 378) %	(N = 384) %	(N = 378) %
. permanent	92,9	95,8	76,5
. non permanent	7,1	3,4	23,3
. autre	0,0	0,8	0,3
STATUT D'EMPLOI	(N = 378) %	(N = 384) %	(N = 378) %
. à temps plein	89,4	94,3	82,0
. à temps partiel	7,1	4,2	11,9
. autre (à la leçon, à taux horaire, suppléant)	3,5	1,6	6,1

La proportion de personnel non permanent et à temps partiel est plus élevée au collégial qu'au primaire et au secondaire.

Pour les raisons évoquées à l'annexe 1, les personnes de l'échantillon du primaire et du secondaire sont un peu plus âgées que celles de la population de référence. Les enseignantes et enseignants plus jeunes étant, toute proportion gardée, moins expérimentés, moins souvent permanents et moins à temps plein, leur sous-représentation se répercutera sur les autres caractéristiques de l'échantillon: on comptera moins de personnes peu expérimentées, non permanentes et à temps partiel dans l'échantillon que dans la population, au primaire et au secondaire. Le principal effet de cette sous-représentation des jeunes est qu'elle rend impossible, faute d'effectif suffisant, l'analyse de certains phénomènes spécifiques à cette catégorie d'enseignants, par exemple, les problèmes rencontrés lors des premières années de pratique ou la mobilité professionnelle en début de carrière.

Voici quelques précisions supplémentaires relatives aux caractéristiques des répondantes et répondants susceptibles d'éclairer la compréhension des résultats présentés aux chapitres suivants[3].

Les répondantes et répondants anglophones sont, beaucoup plus que les francophones, concentrés dans la région montréalaise; ils travaillent beaucoup plus souvent avec des clientèles pluriethniques. Au primaire et au secondaire, ils enseignent, plus que les francophones, dans de petites écoles; au collégial, c'est la situation inverse qui se produit. On remarque qu'alors que la presque totalité des anglophones (100,0% au primaire et 93,1% au secondaire) ont une tâche complète d'enseignement, cette situation est moins fréquente chez les francophones (76,3% au primaire et 79,6% au secondaire).

---

[3] Ces données visent à mieux décrire l'échantillon et ne prétendent pas établir les relations statistiquement significatives qui peuvent exister entre les variables.

Les femmes sont, aux trois ordres d'enseignement, moins scolarisées que les hommes. Au primaire, 34,6% d'entre elles ont 15 ans et moins de scolarité contre 9,5% des hommes; 25,3% d'entre elles ont 18 ans et plus de scolarité contre 58,7% des hommes. Au secondaire, la situation est similaire: 26,9% des femmes et 10,3% des hommes ont 15 ans et moins de scolarité; 32,5% des femmes et 52,3% des hommes en ont 18 ans et plus. Au collégial, on compte aussi moins de femmes chez les plus scolarisés: 40,9% des femmes et 56,5% des hommes ont 19 ans et plus de scolarité.

On trouve une proportion plus élevée de femmes que d'hommes parmi le personnel très expérimenté (25 ans et plus) au primaire et, dans une moindre mesure, au secondaire; au collégial, toutefois, les femmes sont, toute proportion gardée, plus jeunes et moins expérimentées. On trouve moins de femmes (69,3%) que d'hommes (83,3%) qui ont un emploi permanent, et à temps plein (74,5% des femmes et 89,8% des hommes).

Comme on pouvait s'y attendre, les enseignantes et enseignants plus jeunes sont moins expérimentés. Ils ont moins souvent un emploi permanent. À ce sujet, l'écart entre les plus jeunes et les plus âgés est particulièrement marqué au collégial: 53,2% des individus de 40 ans et moins ont un emploi permanent alors que c'est le cas de 91,7% de ceux d'âge moyen et de 96,6% de ceux de plus de 50 ans. Alors qu'au primaire, les plus jeunes sont plus scolarisés que les autres, au secondaire et au collégial, c'est chez les enseignantes et enseignants plus âgés que l'on trouve la plus forte proportion de personnes très scolarisées: par exemple, au secondaire, le quart des individus de 40 ans et moins mais plus de la moitié des individus de plus de 50 ans ont une scolarité de 18 ans et plus; au collégial, le tiers des jeunes et environ les deux tiers des plus âgés ont 19 ans et plus de scolarité.

Au primaire, environ une femme sur dix mais quatre hommes sur dix sont spécialistes. En comparaison avec les titulaires, ils sont plus jeunes, moins expérimentés et plus scolarisés. Les spécialistes (80,8%) sont aussi moins souvent permanents que les titulaires (95,0%).

Tant au secondaire qu'au collégial, le personnel enseignant en formation professionnelle est moins scolarisé que celui de la formation générale et légèrement moins expérimenté. La proportion de permanents est aussi légèrement plus faible chez le personnel de la formation professionnelle.

1.3 LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

La collecte de données a été effectuée **entre décembre 1990 et mars 1991. Des entretiens téléphoniques d'environ une demi-heure** permettaient de compléter un questionnaire d'une cinquantaine de **questions**.

Les données recueillies ont été traitées et analysées sur ordinateur, à l'aide du logiciel SPSS. Le compte rendu textuel des questions ouvertes a fait l'objet d'une analyse de contenu. En plus de l'analyse descriptive des résultats, nous avons aussi tenté de voir s'il y avait des relations entre certaines caractéristiques des enseignantes et enseignants et leurs réponses aux questions. Nous avons systématiquement vérifié, pour chacune des questions abordées, les relations avec la langue, le sexe, l'âge, l'expérience en enseignement, la scolarité reconnue, le lien d'emploi (permanent ou temporaire), le statut d'emploi (à temps plein ou non), le secteur de formation (général ou professionnel) au secondaire, et la fonction de titulaire ou de spécialiste au primaire. Pour ce faire, nous avons créé des catégories en vue de faciliter l'analyse des données. Ainsi en est-il de l'âge: jeunes (40 ans et moins), d'âge moyen (41 à 50 ans), plus âgés (51 ans et plus); de l'expérience: moindre (15 ans et moins), moyenne (16 à 24 ans), élevée (25 ans et plus); de la scolarité: au primaire-secondaire, faible (15 ans et moins), moyenne (16 et 17 ans), élevée (18 ans et plus), au collégial, faible (16 ans et moins), moyenne (17 et 18 ans), élevée (19 ans et plus).

Nous avons aussi étudié les relations existantes avec certaines caractéristiques du milieu de travail: la région, la taille de l'établissement, le niveau socio-économique, et la présence d'élèves de communautés culturelles.

Pour l'analyse des différences régionales, nous avons regroupé les régions administratives scolaires de façon à constituer quatre grandes régions: I (Montréal), II (Laval, Laurentides, Lanaudière, Montérégie et Outaouais), III (Québec, Chaudière-Appalaches, Mauricie-Bois-Francs, et Estrie) et IV (Bas-St-Laurent, Saguenay-Lac-St-Jean, Abitibi-Témiscamingue, Côte-Nord, Nord-du-Québec et Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine)[4].

En ce qui a trait à la taille des établissements, nous avons construit des catégories adaptées à la réalité de chaque ordre d'enseignement: au primaire: petits (moins de 250), moyens (250 à 499), grands (500 et plus); au secondaire: petits (moins de 500), moyens (500 à 1999), grands (2000 et plus); au collégial: petits (moins de 1000), moyens (1000 à 2999), grands (3000 et plus).

Quant au niveau socio-économique (très ou assez favorisé, très ou assez défavorisé) et à la présence d'élèves de communautés culturelles, les catégories ont été créées à partir de la perception que nous en ont fournie les répondantes et répondants.

Nous avons également exploré les relations qui pouvaient exister entre certaines autres variables, par exemple entre la charge de travail et l'épuisement professionnel. Nous en ferons état au fil du texte. Le test du chi-carré (X^2) a été utilisé pour mesurer la signification statistique des relations observées entre les variables. Comme il est d'usage de le faire, nous avons considéré comme statistiquement significative toute relation entre deux variables dont la probabilité d'être due au hasard était de 5 p. cent ou moins ($p \leq .05$). À

---

[4] Au fil de l'analyse, il s'est avéré que la presque totalité des relations significatives observées portaient sur la situation particulière de Montréal par rapport aux autres régions, voilà pourquoi, dans les chapitres qui suivent, nous ne nous attarderons qu'à la situation montréalaise.

l'aide des pourcentages, nous avons par la suite procédé à l'analyse du sens et de l'ampleur des relations observées.

Comme les échantillons de chaque ordre d'enseignement (primaire, secondaire et collégial) ont été constitués séparément et à partir de fichiers différents, nous ne pouvions les fusionner après coup sous peine de déjouer les règles de représentativité statistique. Voilà pourquoi l'analyse des données a toujours été faite séparément pour chaque ordre d'enseignement. Notre façon de présenter les résultats est nécessairement marquée par cette particularité de notre échantillonnage. Nous décrirons toujours isolément la situation qui a cours à chaque ordre d'enseignement. Cela ne nous interdit toutefois pas d'établir certaines comparaisons entre nos trois échantillons, ce que nous ferons tout au long du rapport.

2- OPINIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT ET À L'ÉDUCATION

Ce chapitre traite des opinions relatives à l'enseignement et à l'éducation. Il y est d'abord question de l'accord ou du désaccord du personnel enseignant avec certaines conceptions socio-pédagogiques, portant sur la mission de l'école et les rôles et responsabilités des enseignantes et enseignants. On y fait ensuite état de la perception qu'a le personnel de l'évolution des écoles publiques et des principaux problèmes du système d'éducation.

2.1 MISSION DE L'ÉCOLE ET RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Plusieurs auteurs ont mis en évidence l'importance de bien cerner le rôle et les responsabilités spécifiques du personnel enseignant. Dans le contexte actuel, on le rendrait responsable de beaucoup de choses qui échappent en fait à son pouvoir d'influence et d'intervention. Nous avons voulu connaître l'opinion du personnel enseignant à ce sujet. Les données figurent au tableau 2.

Voyons tout d'abord ce qu'il en est de la conception du rôle de l'école. Au cours de la dernière décennie, plusieurs critiques ont été exprimées au sujet d'un élargissement de la mission de l'école. Pour certains, l'école serait devenue un véritable fourre-tout et se serait écartée de sa mission première, soit de permettre aux élèves d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Au sein du personnel enseignant, certains, se sentant débordés par l'ampleur de la tâche, ont plaidé pour ce "retour à l'essentiel", notamment lors des états généraux sur la qualité de l'éducation tenus en 1986. Il semble toutefois que la conception des enseignantes et enseignants ne soit pas aussi réductrice qu'on a pu le croire. Comme on peut le constater à la lecture du tableau 2, **la très grande majorité des enseignantes et enseignants** -- soit environ huit sur dix à chaque ordre d'enseignement -- **sont en désaccord avec le fait de réduire la mission de l'école au strict développement intellectuel.**

TABLEAU 2: DEGRÉ D'ACCORD AVEC CERTAINES CONCEPTIONS SOCIO-PÉDAGOGIQUES (EN %)

	CONCEPTIONS SOCIO-PÉDAGOGIQUES	N	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
PRIMAIRE	. L'école devrait voir au développement intellectuel et laisser à d'autres le développement social, affectif et physique.	376	3,2	13,8	42,3	40,7
	. La qualité des apprentissages des élèves dépend avant tout de la compétence du personnel enseignant.	375	17,6	52,3	22,4	7,7
	. La majorité de mes élèves pourraient se débrouiller seuls avec des outils d'auto-apprentissage bien faits.	376	2,1	15,2	36,4	46,3
	. Les enseignant/e/s qui ne réussissent pas à motiver leurs élèves ne font pas du bon travail.	368	9,0	30,7	35,0	25,3
	. Lorsque plusieurs élèves obtiennent de mauvais résultats dans une matière, l'enseignant/e en est le principal responsable.	370	2,2	14,0	40,8	43,0
SECONDAIRE	. L'école devrait voir au développement intellectuel et laisser à d'autres le développement social, affectif et physique.	383	5,5	16,4	35,2	42,8
	. La qualité des apprentissages des élèves dépend avant tout de la compétence du personnel enseignant.	383	19,8	57,2	19,6	3,4
	. La majorité de mes élèves pourraient se débrouiller seuls avec des outils d'auto-apprentissage bien faits.	380	1,1	15,5	39,7	43,7
	. Les enseignant/e/s qui ne réussissent pas à motiver leurs élèves ne font pas du bon travail.	381	10,2	31,5	38,3	20,0
	. Lorsque plusieurs élèves obtiennent de mauvais résultats dans une matière, l'enseignant/e en est le principal responsable.	382	1,6	9,4	45,5	43,5
COLLÉGIAL	. L'école devrait voir au développement intellectuel et laisser à d'autres le développement social, affectif et physique.	380	5,5	14,2	43,4	36,8
	. La qualité des apprentissages des élèves dépend avant tout de la compétence du personnel enseignant.	378	21,2	61,4	14,3	3,2
	. La majorité de mes élèves pourraient se débrouiller seuls avec des outils d'auto-apprentissage bien faits.	380	1,6	10,8	52,4	35,3
	. Les enseignant/e/s qui ne réussissent pas à motiver leurs élèves ne font pas du bon travail.	377	11,4	43,2	34,2	11,1
	. Lorsque plusieurs élèves obtiennent de mauvais résultats dans une matière, l'enseignant/e en est le principal responsable.	379	2,9	17,9	55,1	24,0

Malgré la résistance qu'ils opposent parfois à ce qu'ils ressentent comme un envahissement de l'école, il semble que les enseignantes et enseignants d'aujourd'hui soient moins nombreux que ceux d'hier à vouloir limiter la mission de l'école aux seuls apprentissages de base. En effet, en 1978, 39% des enseignantes et enseignants du primaire-secondaire étaient d'accord avec l'énoncé suivant: "À l'école, il est très important que l'enfant apprenne à lire, à écrire et à compter; les autres apprentissages étant nettement secondaires" (Cormier, Lessard et Valois, 1979)[1].

On est également à même d'observer, au tableau 2, que le personnel enseignant s'attribue un rôle central dans l'apprentissage des élèves. En effet, **plus des deux tiers** des enseignantes et enseignants du primaire et plus des trois quarts de ceux du secondaire et du collégial **sont d'avis que la qualité des apprentissages des élèves dépend avant tout de leur compétence.** Dans le même ordre d'idées, rares (17,3% au primaire, 16,6% au secondaire et 12,4% au collégial) sont celles et ceux qui croient que leurs élèves pourraient se tirer d'affaire sans eux, même avec des outils d'auto-apprentissage bien faits. Sur ce dernier point, la confiance en la capacité d'autodidaxie des élèves semble plus faible que par le passé. En effet, en 1978, 28% des enseignantes et enseignants du primaire-secondaire étaient d'avis que la majorité de leurs élèves pourraient se débrouiller seuls avec de bons outils d'auto-apprentissage (Cormier et al., 1979).

Les enseignantes et enseignants ne vont toutefois pas jusqu'à s'imputer l'entière responsabilité de la motivation et des résultats scolaires des élèves. **La majorité** des personnes interviewées au primaire et au secondaire et près de la moitié de celles du collégial sont **en désaccord avec l'idée que "les enseignantes et enseignants qui ne réussissent pas à motiver leurs élèves ne font pas du bon travail".** Il n'en demeure pas moins qu'une proportion non négligeable des enseignantes et enseignants, plus du tiers au primaire et

---

[1] La collecte de données a été effectuée en juin 1978 auprès d'un échantillon représentatif des enseignantes et enseignants québécois, du primaire (incluant le préscolaire) et du secondaire, francophones et anglophones, des secteurs privé et public. Environ 2800 personnes ont complété le questionnaire écrit de l'enquête.

au secondaire et un peu plus de la moitié au collégial, semblent se sentir responsables de la motivation de leurs élèves.

Par ailleurs, les enseignantes et enseignants prennent plus de distance à l'égard des résultats scolaires. **La très grande majorité d'entre eux** -- entre huit et neuf sur dix selon l'ordre d'enseignement -- **sont en désaccord avec l'affirmation selon laquelle "lorsque plusieurs élèves obtiennent de mauvais résultats dans une matière, l'enseignant/e en est le principal responsable".** On peut voir ici l'expression d'un certain paradoxe: d'un côté, le personnel enseignant est disposé à associer la qualité des apprentissages des élèves à sa compétence mais, d'un autre côté, il résiste à considérer les échecs scolaires comme étant également le fruit de son travail. Sur ce dernier point, précisons toutefois qu'il est largement reconnu dans les écrits relatifs à la pédagogie que l'apprentissage est le fruit d'un rapport de médiation complexe qui met en cause une multitude de facteurs et d'intervenants (St-Onge, 1987).

On note que plus on avance dans les ordres d'enseignement, plus les enseignantes et enseignants sont nombreux à établir un lien de causalité entre la qualité des apprentissages des élèves et la compétence du personnel enseignant. L'espace occupé par les parents dans le soutien à l'apprentissage des élèves, espace qui décroît au fur et à mesure que les élèves avancent en âge, peut expliquer en partie cet écart. On note également que le personnel enseignant du collégial est nettement plus enclin que celui du primaire et du secondaire à considérer que la motivation des élèves fait partie inhérente de son travail. Au collégial, qui fait suite à la scolarité obligatoire, la clientèle n'est plus captive, ce qui peut expliquer, en partie, que l'on soit plus préoccupé par la motivation des élèves. Il est possible que la baisse de clientèle et les nombreux changements de parcours scolaires des jeunes -- avec leurs effets directs sur le personnel enseignant -- aient aussi rendu le personnel plus sensible à l'importance de motiver les élèves.

Ces conceptions socio-pédagogiques varient de façon significative selon la langue de travail, l'âge et le sexe des répondantes et répondants.

Le désir de voir l'école recentrer ses activités sur le développement intellectuel est environ deux fois plus répandu chez les anglophones que chez les francophones. Cette différence nous paraît fondamentale. Est-elle l'expression d'une culture scolaire différente? l'indice d'une pénétration plus grande en milieu anglophone du courant américain du "back to basics", facilitée par la parenté linguistique? Ces questions restent à approfondir. On note aussi, au primaire et au collégial, que les enseignantes et enseignants anglophones sont nettement plus nombreux que les francophones à considérer qu'un enseignant qui ne réussit pas à motiver ses élèves ne fait pas du bon travail.

On observe également des écarts selon l'âge. Au primaire, plus le personnel enseignant est âgé, moins il est enclin à penser que ses élèves pourraient se débrouiller seuls avec de bons outils d'auto-apprentissage: alors que plus du cinquième des enseignantes et enseignants plus jeunes sont de cet avis, la proportion baisse légèrement chez ceux d'âge moyen pour n'atteindre que 3,8% chez les plus âgés. On peut penser que les enseignantes et enseignants plus jeunes ont eu plus d'occasions d'être en contact avec les diverses formes d'auto-apprentissage qui ont été expérimentées en milieu scolaire au cours des deux dernières décennies, ce qui les amènerait à être plus confiants en la capacité d'auto-apprentissage des élèves. Il se peut également que les enseignantes et enseignants plus âgés soient devenus plus sceptiques avec les années, l'expérience leur ayant montré que l'auto-apprentissage ne donnait pas toujours les fruits escomptés. Cette hypothèse paraît d'autant plus plausible que, comme nous l'évoquions ci-haut, la confiance en la capacité d'auto-apprentissage des élèves semble avoir diminué depuis 1978. Au collégial, on remarque aussi que les enseignantes et enseignants plus jeunes sont moins portés que les autres à se sentir responsables de la motivation des élèves.

Au secondaire, on note que les hommes ont, plus que les femmes, tendance à établir un lien entre la qualité des apprentissages des élèves et la compétence du personnel enseignant.

2.2 SITUATION DES ÉCOLES PUBLIQUES

Au cours des dernières années, les bilans qui ont porté sur la performance des écoles publiques ont donné à penser que leur situation s'était grandement détériorée. Le personnel enseignant partage-t-il cette vision des choses? Les résultats, compilés au tableau 3, témoignent, à **première vue**, d'**une perception plutôt positive des enseignantes et enseignants à l'égard de l'évolution récente des écoles et collèges publics.**

Près de la moitié des personnes interviewées (42,9% au primaire, 46,8% au secondaire et 47,9% au collégial) **sont d'avis qu'au cours des cinq dernières années les écoles publiques se sont améliorées;** environ le tiers d'entre elles estiment qu'elles sont restées à peu près les mêmes, alors qu'environ le cinquième d'entre elles disent qu'elles ont empiré. **Toutefois,** comme nous le verrons au tableau 4, lorsqu'on prend connaissance des raisons fournies par les répondantes et répondants pour expliquer leur verdict, le portrait paraît plus sombre. En effet, dans la mesure où la plupart des personnes qui ont dit que les écoles étaient restées les mêmes décrivent en termes négatifs cette situation, on peut conclure que **pour un peu plus de la moitié des enseignantes et enseignants, l'école ne va pas très bien: elle stagne ou elle se détériore.**

TABLEAU 3: OPINION SUR LA SITUATION DES ÉCOLES PUBLIQUES

AU COURS DES CINQ DERNIÈRES ANNÉES, LES ÉCOLES PUBLIQUES:	PRIMAIRE (N = 371) %	SECONDAIRE (N = 378) %	COLLÉGIAL (N = 383) %
. se sont améliorées	42,9	46,8	47,9
. ont empiré	18,6	20,9	18,4
. sont restées à peu près les mêmes	38,5	32,3	33,7

Il n'en demeure pas moins que les enseignantes et enseignants québécois font une évaluation plus positive de l'évolution des écoles que ne le font leurs homologues américains. Selon l'enquête menée par Phi Delta Kappa (Elam, 1989), 36,4% des enseignantes et enseignants américains considéraient que les écoles publiques s'étaient améliorées au cours des cinq dernières années, alors que 25,3% étaient d'avis qu'elles avaient empiré et 38,4% qu'elles étaient restées à peu près les mêmes. Un sondage mené en 1990 par l'Association canadienne d'éducation suggère que le grand public serait porté à voir un peu moins positivement que le personnel enseignant l'évolution des écoles publiques: en effet, moins du tiers des personnes interviewées dans le cadre de ce sondage soutenaient que les écoles publiques s'étaient améliorées au cours des cinq dernières années.

La perception qu'a le personnel enseignant de la situation des écoles publiques varie d'un groupe à l'autre.

Aux trois ordres d'enseignement, les francophones sont nettement plus positifs que les anglophones à cet égard: alors qu'environ la moitié des francophones estiment que les écoles se sont améliorées, chez les anglophones, les verdicts positifs ne touchent que le dixième des enseignantes et enseignants du secondaire, le cinquième de ceux du primaire et moins du tiers de ceux du collégial.

Au primaire, l'impression d'amélioration est nettement plus fréquente chez les titulaires que chez les spécialistes; l'insatisfaction manifestée par les spécialistes à l'égard des conditions physiques de leur emploi (voir section 6.1) peut expliquer, en partie, leur vision moins positive de l'école. On note aussi que plus le personnel est expérimenté, plus il est d'avis que l'école publique s'est améliorée. Dans le même ordre d'idées, au secondaire, les enseignantes et enseignants plus jeunes sont environ deux fois moins nombreux que les autres à noter une amélioration des écoles publiques. Il est possible que les conditions moins favorables dans lesquelles se trouve le personnel plus jeune -- précarité, charge plus lourde -- l'amènent à poser un regard plus critique sur l'évolution de l'école. Au collégial, on observe des relations significatives sur ce plan. Alors que plus

de la moitié du personnel permanent est d'avis que l'école publique s'est améliorée, c'est le cas de moins du tiers du personnel à statut précaire.

Au secondaire, le verdict relatif à l'évolution de l'école varie également selon les caractéristiques socio-économiques du milieu et la taille de l'école. Alors que plus de la moitié des enseignantes et enseignants qui oeuvrent en milieu favorisé voient une amélioration de l'école publique, seuls un peu plus du tiers des enseignantes et enseignants de milieu défavorisé font de même. On comprendra ici que la détérioration des conditions socio-économiques des couches sociales les plus démunies laisse sa marque à l'école. Par ailleurs, plus l'école est grande, plus les enseignantes et enseignants sont positifs à l'égard de l'évolution récente de l'école: 29,8% des enseignantes et enseignants des petites écoles, 46,0% de ceux des écoles moyennes et 60,3% de ceux des écoles de grande taille estiment que les écoles publiques se sont améliorées. À cet égard, à la suite des critiques adressées aux polyvalentes, de nombreuses expériences ont été tentées pour créer, parfois au sein des grands établissements, des unités de vie plus satisfaisantes, entre autres: regroupement d'élèves de premier cycle, titulariat, tutorat. Il semble que ces efforts aient porté fruit.

La perception de l'évolution récente de l'école varie aussi selon la région. Tant au secondaire qu'au collégial, les enseignantes et enseignants montréalais sont deux fois moins nombreux que ceux des autres régions à noter une amélioration de l'école. Une partie de l'explication réside peut-être dans la difficulté d'adaptation de l'école à la diversité ethnique. Au collégial, on note que dans les cégeps à faible concentration (moins de 10%) de communautés culturelles, plus de la moitié du personnel note une amélioration de l'école, alors qu'environ le tiers du personnel est du même avis dans les cégeps où 10% et plus de la clientèle provient de communautés culturelles.

Nous avons aussi voulu savoir si les enseignantes et enseignants dont les enfants fréquentaient l'école privée avaient tendance à voir plus négativement la situation des

écoles publiques. Parmi les personnes interviewées qui ont déclaré avoir des enfants à charge, environ trois personnes sur dix (30,3% au primaire, 24,8% au secondaire et 28,1% au collégial) ont déclaré que l'un ou l'autre de leurs enfants fréquentait ou avait fréquenté l'école privée. Il s'avère que, dans leur évaluation de l'évolution récente de l'école publique, ces enseignantes et enseignants ne se distinguent pas de ceux dont les enfants fréquentent l'école publique. Aucune relation significative n'a été observée, et ce, aux trois ordres d'enseignement.

Nous avons demandé aux répondantes et répondants de nous préciser leur évaluation de la situation de l'école en indiquant à quoi ils attribuaient l'amélioration ou la détérioration observée. Les réponses ont été regroupées par catégorie et consignées au tableau 4.

L'analyse du matériel recueilli permet d'abord de constater la diversité des raisons invoquées pour expliquer l'amélioration de l'école publique. Nous les présenterons ici par ordre décroissant d'importance, même si les écarts qui séparent les divers classements sont parfois minces. **L'expérience et l'engagement du personnel enseignant est, à chaque ordre d'enseignement, la raison la plus fréquemment mentionnée pour expliquer l'amélioration des écoles.** Si l'on ajoute le perfectionnement du personnel enseignant, on peut dire qu'une minorité non négligeable du corps enseignant (plus du quart du personnel au primaire et au secondaire et plus du tiers au collégial) attribue à son groupe professionnel les mérites du progrès observé.

Au primaire, les changements de programmes de même que l'amélioration des méthodes et du matériel pédagogiques expliqueraient également, de l'avis de plusieurs, (respectivement 18,2% et 13,2%) **l'évolution positive de l'école.** À ce sujet, la situation semble avoir évolué pour le mieux, au primaire du moins, puisqu'il y a quelques années (CSE, 1984; CECS, 1988), l'implantation des nouveaux programmes et l'absence de matériels pédagogiques adéquats étaient source d'insatisfaction profonde. **Au collégial,**

TABLEAU 4: RAISONS DE L'AMÉLIORATION OU DE LA DÉTÉRIORATION DES ÉCOLES PUBLIQUES AU COURS DES CINQ DERNIÈRES ANNÉES*

	PRIMAIRE	SECONDAIRE	COLLÉGIAL
RAISONS DE L'AMÉLIORATION	**(N = 159) %**	**(N = 176) %**	**(N = 175) %**
. Expérience et engagement du personnel enseignant.	18,2	22,2	23,4
. Perfectionnement du personnel enseignant.	11,3	4,0	13,7
. Nouveaux programmes.	18,2	6,3	11,4
. Méthodes et matériels pédagogiques.	13,2	7,4	20,6
. Concertation entre partenaires.	5,0	10,2	3,4
. Concurrence avec les écoles privées.	5,0	11,9	2,9
. Plus d'encadrement et de discipline.	5,0	18,8	9,7
. Changements organisationnels.	4,4	5,7	0,6
. Qualité des élèves.	2,5	5,7	5,1
. Qualité du français.	3,8	0,6	0,0
. Engagement des parents.	1,9	1,7	0,0
. Autres.	11,3	5,7	9,1
RAISONS DE LA DÉTÉRIORATION	**(N = 69) %**	**(N = 79) %**	**(N = 69) %**
. Insuffisance de ressources financières.	30,4	21,5	31,9
. Difficultés des élèves.	21,7	19,0	24,6
. Inadéquation des politiques, programmes et méthodes.	23,2	8,9	5,8
. Charge de travail du personnel enseignant.	11,6	22,8	26,1
. Contexte social et scolaire.	2,9	15,2	8,7
. Absence d'engagement des parents.	5,8	2,5	0,0
. Autres.	4,4	10,1	2,9
RAISONS DE L'ABSENCE DE CHANGEMENT	**(N = 141) %**	**(N = 118) %**	**(N = 121) %**
. Absence de changement en général.	19,9	17,0	21,5
. Insuffisance de ressources.	18,4	18,6	14,9
. Difficultés des élèves.	10,6	19,5	13,2
. Mêmes politiques, programmes et méthodes.	19,2	13,6	8,3
. Absence de renouvellement et de ressourcement du personnel enseignant.	13,5	16,1	15,7
. Charge de travail du personnel enseignant.	7,1	5,9	9,9
. Direction du système.	3,6	5,1	6,6
. Autres.	7,8	4,2	9,9

* Seule la première raison mentionnée a été retenue.

ces deux aspects comptent **également** pour une part non négligeable des motifs d'amélioration (respectivement 11,4% et 20,6%). Le programme de perfectionnement psychopédagogique Performa, auquel ont participé la majorité des enseignantes et enseignants, n'est probablement pas étranger à ce phénomène. **Au secondaire,** le poids de ces deux éléments paraît plus faible (avec 6,3% et 7,4% des réponses). Par ailleurs, à ce niveau, **l'augmentation de l'encadrement et de la discipline** est mentionnée par environ le cinquième des répondants; nous avons déjà évoqué, ci-haut, les efforts faits à ce sujet en particulier dans les écoles de plus grande taille. **De plus, la concurrence menée par les écoles privées** aurait, de l'avis d'un enseignant sur dix, poussé l'école publique à s'améliorer. Ces deux raisons occupent une place beaucoup moins importante au primaire et au collégial.

D'autres raisons sont également invoquées pour expliquer l'amélioration de l'école publique -- la concertation entre partenaires, les changements organisationnels, la qualité des élèves, l'accent mis sur la qualité du français, l'engagement des parents -- mais, à tous les ordres d'enseignement, ces raisons sont mentionnées par une faible proportion des personnes interviewées.

Du côté des personnes qui constatent une détérioration de la situation de l'école publique, c'est d'abord **l'insuffisance de ressources financières** -- "les coupures" comme le disent plusieurs -- qui **est pointée du doigt**: près du tiers des enseignantes et enseignants du primaire et du collégial et plus du cinquième de ceux du secondaire mentionnent cette raison. **La trop grande charge de travail du personnel enseignant est également identifiée** par plusieurs comme cause de détérioration de l'école publique, surtout au secondaire et au collégial où environ le quart des personnes interviewées en font état. À ce sujet, le trop grand nombre d'élèves par groupe ressort comme un aspect central de la lourdeur de la tâche.

Les difficultés des élèves occupent le troisième rang aux trois ordres d'enseignement, alors qu'environ deux enseignantes et enseignants sur dix y voient la première raison de la détérioration de l'école. Au primaire-secondaire, les propos des répondantes et

répondants portent sur les problèmes sociaux et familiaux qui rendent les enfants moins disposés aux études. Certains soutiennent qu'ils sont moins motivés que par le passé, d'autres déplorent que les meilleurs élèves aillent au privé. Au collégial, le ton change: on dit que la clientèle montre une faiblesse généralisée, qu'elle n'est pas bien préparée, accusant tantôt le secondaire, tantôt l'insuffisante sélection à l'entrée au collégial; il est aussi question du travail salarié des étudiantes et étudiants qui les rend moins disponibles aux études. Dans certains cas, toutefois, on attribue les difficultés vécues par la clientèle à l'incapacité de l'école de s'adapter à elle; à ce propos, la difficulté de l'école de donner réponse aux besoins d'une clientèle désormais pluriethnique est citée en exemple.

Au primaire, l'inadéquation des politiques, des programmes et des méthodes compte également pour une part non négligeable des mentions, soit environ une sur quatre. On reproche principalement aux programmes d'être trop chargés, de manquer de cohérence et de mal s'ajuster aux besoins des élèves. Au secondaire et au collégial, environ un enseignant sur dix attribue la détérioration de l'école publique au contexte social et scolaire: on déplore que l'éducation ne soit pas plus valorisée socialement, que l'enseignant fasse l'objet d'un manque de respect, que la démotivation ait imprégné le climat de travail à la suite des décrets de 1982.

L'absence d'engagement des parents et d'autres facteurs que nous avons regroupés sous la catégorie "autres" -- notamment le trop grand accent mis sur l'administratif au détriment du pédagogique et l'absence de renouvellement du personnel enseignant -- font également l'objet de quelques mentions.

Du côté des personnes qui estiment que les écoles sont restées à peu près les mêmes, cette situation est presque toujours associée à quelque chose de péjoratif, **à une sorte de stagnation.** L'absence de changements majeurs, de réformes d'envergure, attribuable selon certains à la force d'inertie des gros systèmes, expliquerait pour bon nombre -- environ un répondant sur cinq -- que les écoles publiques soient restées à peu près les mêmes au cours des cinq dernières années.

Les autres motifs mentionnés s'apparentent à ceux identifiés par les personnes qui constatent une détérioration de l'école. L'insuffisance de ressources est mentionnée par près d'un répondant sur cinq au primaire-secondaire et par environ un sur sept au collégial. Les difficultés des élèves sont mentionnées par environ un enseignant sur dix au primaire et au collégial mais par deux sur dix au secondaire. L'absence de renouvellement et de ressourcement du personnel enseignant -- il n'y a pas d'embauche de nouveaux profs, les enseignants vieillissent, leur capacité d'adaptation et leur motivation baissent, on ne leur fournit pas le perfectionnement dont ils auraient besoin -- est également au nombre des facteurs de "stagnation" identifiés par plus d'un enseignant sur dix.

Quant à la stabilité des politiques, des programmes et des méthodes, elle occupe une place moins importante au fur et à mesure que l'on avance dans les ordres d'enseignement (19,2% au primaire, 13,6% au secondaire, 8,3% au collégial).

D'autres motifs que nous avons regroupés sous le thème "direction du système" -- soit l'absence de volonté gouvernementale, l'envahissement de la bureaucratie ou le manque de soutien de la direction d'établissement -- de même que la charge de travail du personnel enseignant sont également mentionnés par une minorité de répondantes et répondants (entre 3,6% et 9,9% selon l'ordre d'enseignement).

2.3 PRINCIPAL PROBLÈME DU SYSTÈME D'ÉDUCATION

De l'avis des enseignantes et enseignants américains (Elam, 1989), le manque d'intérêt et de soutien des parents est le principal problème auquel l'école doit faire face. Viennent ensuite, par ordre décroissant d'importance, l'absence de soutien financier adéquat, le manque d'intérêt des élèves et l'absence de discipline. Le sondage d'opinion mené par l'Association canadienne d'éducation (1990) révèle que, pour la population canadienne, c'est l'abus de drogues et d'alcool qui est perçu comme le plus important problème de l'école. Le manque de discipline occupe le second rang, suivi du manque de préparation des élèves pour s'intégrer au marché du travail. Toutefois, dans ce sondage, le grand

public québécois se démarque nettement de celui des autres provinces en faisant de la qualité de l'enseignement aux élèves en difficulté le premier des problèmes.

Nous avons voulu, pour notre part, connaître l'avis des enseignantes et enseignants québécois à ce sujet. Leurs réponses, regroupées par catégories, sont exposées au tableau 5.

TABLEAU 5: PRINCIPAL PROBLÈME DU SYSTÈME D'ÉDUCATION

PRINCIPAL PROBLÈME	PRIMAIRE (N = 370) %	SECONDAIRE (N = 381) %	COLLÉGIAL (N = 364) %
. Insuffisance de ressources.	22,2	18,4	23,6
. Difficultés des élèves.	20,8	18,4	21,7
. Politiques, programmes et méthodes inadéquats.	16,2	11,0	6,0
. Charge de travail du personnel enseignant.	14,3	15,0	9,1
. Bureaucratisation, absence de concertation.	7,6	9,2	6,9
. Rapports école-société.	4,6	3,9	4,1
. Dévalorisation de l'éducation.	2,4	3,9	7,1
. Absence de relève.	0,5	4,2	6,9
. Démotivation des enseignant/e/s.	1,6	3,4	3,3
. Absence d'engagement des parents.	4,9	2,9	0,0
. Intégration des élèves en difficulté.	2,2	1,3	0,0
. Autres.	2,7	8,4	11,3

On remarque que la liste des problèmes est très semblable à la liste des raisons mentionnées pour expliquer la détérioration ou la stagnation des écoles publiques. **À tous les ordres d'enseignement, l'insuffisance de ressources fait figure de premier des problèmes:** environ deux personnes sur dix le mentionnent. **Les difficultés des élèves suivent de très près,** avec une proportion légèrement inférieure de mentions. **L'inadéquation des politiques, programmes et méthodes** est mentionnée par presque autant d'individus **au primaire** (16,2%) mais paraît moins problématique aux yeux des répondantes et répondants du secondaire et du collégial. La charge de travail du personnel enseignant est aussi vue comme le principal problème du système d'éducation par une minorité non négligeable de répondantes et répondants (14,3% au primaire, 15,0% au secondaire et 9,1% au collégial).

D'autres problèmes ont été mentionnés par moins de 10% des répondantes et répondants à chaque ordre d'enseignement. Ainsi en est-il de la bureaucratisation du système, de l'inadéquation des rapports entre l'école et la société, de la dévalorisation sociale de l'éducation, de l'absence de relève enseignante, de la démotivation du personnel enseignant, et, pour le primaire-secondaire, de l'absence d'engagement des parents et de l'intégration des élèves en difficulté. L'ensemble de ces problèmes représente environ le quart des mentions à chaque ordre d'enseignement.

3- L'ENSEIGNEMENT AU QUOTIDIEN

Ce chapitre tente de jeter un éclairage sur la pratique quotidienne de l'enseignement. Il expose les données relatives aux composantes de la tâche et à la diversité des charges d'enseignement. Il rend aussi compte des activités considérées comme agréables et désagréables par les enseignantes et enseignants de même que du degré d'intérêt que suscitent certaines propositions de diversification de la tâche. L'entraide en milieu de travail de même que l'épuisement professionnel sont également abordés.

3.1 COMPOSANTES DE LA TÂCHE

L'activité professionnelle des enseignantes et enseignants est le plus souvent associée, voire réduite, à la dispensation de cours. Il semble pourtant que ce ne soit que la pointe de l'iceberg. Au primaire-secondaire, les conventions collectives prévoient comme composantes de la tâche éducative, outre la présentation de cours, la récupération, les activités étudiantes, l'encadrement et la surveillance. Mais tous les enseignants et enseignantes ne font pas toutes ces tâches. Au collégial, la répartition de la charge d'enseignement au sein des membres du département procède d'une mathématique complexe qui prend en compte le poids de divers facteurs; toutefois, les volets de la tâche qui ne sont pas en lien direct avec la dispensation de cours ne sont pas aussi étroitement réglementés qu'au secondaire. Il est clair, néanmoins, qu'ils n'en occupent pas moins une part importante des activités professionnelles des enseignantes et enseignants de cégeps. À cet égard, la participation à des réunions, les rencontres professionnelles avec des collègues et le suivi de certaines tâches d'ordre administratif feraient partie des occupations courantes (Grégoire et al., 1986).

Pour avoir une idée plus concrète de la pratique quotidienne de l'enseignement, nous avons donc demandé au personnel de choisir parmi une liste de fonctions pré-établies celles qui faisaient partie de sa tâche pour l'année en cours. La liste pouvait être complétée au besoin.

TABLEAU 6: ÉLÉMENTS DE LA TÂCHE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

ÉLÉMENTS DE LA TÂCHE	PRIMAIRE			SECONDAIRE			COLLÉGIAL		
		%			%			%	
	N	Oui	Non	N	Oui	Non	N	Oui	Non
. Enseignement (dispensation de cours).	378	98,9	1,1	374	99,2	0,8	371	98,4	1,6
. Surveillance.	378	85,4	14,6	374	73,8	26,2	---	--	--
. Récupération.	378	56,9	43,1	374	55,1	44,9	371	0,8	99,2
. Tutorat ou encadrement.	378	28,0	72,0	374	47,9	52,1	371	2,2	97,8
. Recherche.	---	--	--	---	--	--	371	14,6	85,4
. Coordonnateur de département.	---	--	--	---	--	--	371	14,6	85,4
. Membre d'un comité de programme ou de département.	---	--	--	---	--	--	371	5,9	94,1
. Coordonnateur provincial d'un programme ou d'une matière.	---	--	--	---	--	--	371	2,7	97,3
. Conseiller pédagogique, chef de groupe ou répondant/e de matière.	378	6,9	93,1	374	24,3	75,7	371	0,3	99,7
. Supervision de stagiaires en enseignement.	378	15,9	84,1	374	17,4	82,6	---	--	--
. Supervision d'enseignants en probation.	378	7,7	92,3	374	8,8	91,2	---	--	--
. Organisation d'activités étudiantes.	378	38,9	61,1	374	44,4	55,6	371	0,3	99,7
. Supervision de stages.	---	--	--	---	--	--	371	20,5	79,5
. Libération pour activités syndicales.	378	8,5	91,5	374	4,3	95,7	371	1,9	98,1
. Temps de disponibilité à l'école.	378	51,9	48,1	374	51,1	48,9	---	--	--
. Autres.	378	1,6	98,4	374	4,8	95,2	371	8,8	91,2

On est à même d'observer, au tableau 6, que **si la dispensation de cours est un volet commun** à l'ensemble du personnel enseignant, **les autres éléments de la tâche varient toutefois considérablement d'un ordre d'enseignement à l'autre,** le collégial se démarquant à cet égard nettement du primaire-secondaire[6].

Au primaire et au secondaire, la surveillance d'élèves -- tâche assez souvent perçue comme désagréable, comme nous le verrons plus loin -- est effectuée par la grande majorité du personnel enseignant. **La récupération** fait partie de la tâche de plus de la moitié des enseignantes et enseignants.

Quant au tutorat ou aux autres formes d'encadrement plus individuelles, elles concernent plus du quart du personnel du primaire mais près de la moitié de celui du secondaire. Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants (38,9% au primaire et 44,4% au secondaire) sont également engagés dans **l'organisation d'activités étudiantes.** Certains participent à la formation et à l'encadrement de la relève: un enseignant sur six supervise des stagiaires en enseignement, un sur douze encadre des collègues en probation, bien que, comme plusieurs l'ont souligné, cette fonction ne fasse pas "officiellement" partie de leur tâche. Les anglophones sont deux fois plus nombreux que les francophones à assumer une tâche de supervision de stagiaires en enseignement. Les tâches de coordination-conseil auprès de collègues (conseiller pédagogique, chef de groupe ou répondant de matière) ne touchent qu'une faible proportion du personnel du primaire (6,9%) mais une portion plus importante (24,3%) du personnel du secondaire. Les libérations pour activités syndicales touchent moins d'un enseignant sur dix au primaire et moins d'un sur vingt au secondaire. Un peu plus de la moitié des personnes interviewées déclarent qu'un **temps de disponibilité à l'école** est prévu dans leur tâche.

---

[6] Compte tenu de notre connaissance préalable de ce phénomène, la liste de fonctions soumise était différente selon qu'elle s'adressait au primaire-secondaire ou au collégial. La possibilité offerte de compléter la liste nous assurait toutefois que les différences observées tenaient à des différences dans les fonctions exercées et non au seul fait que les listes étaient différenciées.

Au collégial, la supervision de stages est l'activité la plus courante après l'enseignement; elle est exercée par environ un enseignant sur cinq. L'importance relative de cette tâche s'explique entre autres par l'importance de la formation professionnelle à ce niveau. **Des tâches de coordination-conseil** sont assumées par près d'un enseignant sur quatre. À cet égard, les modes d'élaboration des programmes, qui misent sur l'expertise locale, de même que l'importance accordée à la structure départementale dans l'organisation collégiale peuvent expliquer la place occupée par ces fonctions. On note que ces tâches ne sont qu'exceptionnellement assumées par du personnel à statut précaire. De plus, les enseignantes et enseignants moins scolarisés sont presque absents des fonctions de coordination-conseil. **Une minorité non négligeable** d'individus (14,6%) mènent des **activités de recherche.** Même si la recherche ne fait pas officiellement partie de la mission des cégeps -- et en conséquence de la tâche du personnel enseignant --, l'accès à certains programmes de subventions de recherche de même que certaines mesures de résorption des mises en disponibilité font en sorte qu'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants de cégep se consacrent à la recherche. On compte environ trois fois plus d'enseignantes et enseignants qui mènent des activités de recherche chez le personnel permanent que chez le personnel à statut précaire.

La récupération, le tutorat et l'organisation d'activités étudiantes -- qui font partie de la tâche de bon nombre d'enseignantes et d'enseignants du primaire-secondaire -- sont pratiquement absents de la tâche du personnel enseignant du collégial. Ces tâches sont généralement confiées à d'autres catégories de personnel: aide pédagogique individuel, psychologue, animateur socio-culturel, technicien en loisir, par exemple.

3.2 DIVERSITÉ DES CHARGES D'ENSEIGNEMENT

En ce qui a trait plus spécifiquement au volet "enseignement", nous avons tenté de voir dans quelle mesure la charge de travail pouvait varier d'un enseignant à l'autre. Nous nous sommes limités à l'étude de deux indicateurs, le nombre de matières différentes et

le nombre de cours demandant des préparations différentes', sachant qu'ils ne rendaient pas compte de toute la complexité du phénomène mais comptant qu'ils pourraient fournir quelques indices des disparités existantes. Le tableau 7 résume la situation.

TABLEAU 7: NOMBRE DE MATIÈRES ET DE PRÉPARATIONS DIFFÉRENTES À LA CHARGE D'UN MÊME ENSEIGNANT

NOMBRE	SECONDAIRE		COLLÉGIAL
	matières (N = 379) %	préparations (N = 376) %	préparations (N = 375) %
. une	58,3	34,3	13,1
. deux	21,4	25,8	21,9
. trois	12,1	16,8	20,5
. quatre	2,4	7,7	16,8
. cinq et plus	5,8	15,4	27,7

Au secondaire, près de six enseignantes et enseignants sur dix n'enseignent qu'une seule matière. Cette situation n'a pas de quoi surprendre dans la mesure où, depuis la réforme scolaire mise en place avec le rapport Parent, le personnel enseignant du secondaire a été incité à se spécialiser dans une discipline. Par ailleurs, environ quatre personnes sur dix enseignent deux matières et plus, la moitié de ces dernières enseignant même trois matières et plus. Du côté du nombre de cours différents, on est également à même

---

7 Pour illustrer la différence entre matière et cours, disons qu'un enseignant qui donne Mathématique 414 et Mathématique 534 enseigne une seule matière mais prépare deux cours différents. Au primaire, nous n'avons pas cru pertinent d'aborder la question. La grande majorité des répondantes et répondants (79,9%) sont titulaires de classe; pour leur part, les spécialistes (14,0% du personnel), par définition, n'enseignent en général qu'une matière, alors que les orthopédagogues (6,1% du personnel) ont des préparations qui varient en fonction des besoins de chaque élève. Par ailleurs, les différences significatives pouvant exister entre titulaires et spécialistes ont été considérées pour l'ensemble de l'analyse. Il importe de souligner que la grande majorité des titulaires (85,4%) n'enseignent qu'à un seul degré mais que certains (14,6%) ont la charge d'une classe à degrés multiples. Au collégial, comme la notion de matière n'a pas de correspondance -- les enseignantes et enseignants étant plutôt rattachés à un département qui regroupe une ou plusieurs concentrations ou spécialisations --, nous avons limité notre question au nombre de préparations de cours par année.

d'observer que **seulement environ le tiers du personnel n'a qu'un seul cours à préparer;** environ le quart des enseignantes et enseignants donnent deux cours différents, et plus du tiers d'entre eux préparent trois cours différents et plus.

La situation est toutefois loin d'être homogène. Alors que près de la moitié des anglophones enseignent trois matières et plus, moins du cinquième des francophones sont dans la même situation; ce phénomène peut s'expliquer, en partie du moins, par le fait que les anglophones sont, toute proportion gardée, plus souvent dans de petites écoles. En effet, la taille de l'école paraît déterminante: près de la moitié du personnel enseignant des petites écoles enseigne trois matières et plus, alors que tout juste le dixième du personnel des écoles de grande taille fait de même. On note aussi que le fait d'enseigner trois matières et plus est plus répandu chez les plus jeunes que chez les plus de quarante ans, et chez le personnel moins expérimenté en comparaison du personnel ayant plus de quinze ans d'expérience. Cette situation a à voir avec les règles qui président à la répartition des tâches: les plus anciens ont le premier choix et se tournent vers les tâches plus homogènes.

On observe les mêmes relations lorsqu'on s'attarde au nombre de préparations: les anglophones, les enseignantes et enseignants des petites écoles, les plus jeunes et les moins expérimentés se retrouvent nettement plus souvent avec trois cours et plus à préparer. Ici, on note de plus que les préparations nombreuses sont presque deux fois plus fréquentes chez le personnel à statut précaire que chez le personnel permanent.

Au collégial, rares sont les enseignantes et enseignants (13,1%) qui n'ont qu'un seul cours à préparer. Comparativement au secondaire, l'organisation de l'enseignement s'effectue par sessions, ce qui contribue à augmenter le nombre annuel de préparations. **Près des deux tiers** d'entre eux **ont au moins trois cours différents** dans l'année; plus du quart d'entre eux en ont d'ailleurs cinq et plus.

Comme au secondaire, on remarque que la situation varie selon la taille de l'établissement: les enseignantes et enseignants des petits collèges se retrouvent plus nombreux que les autres avec quatre préparations différentes et plus. Toutefois, en ce qui concerne les autres variables, la situation est bien différente de celle observée au secondaire: ici, les plus jeunes se retrouvent en moins grande proportion que les autres avec des préparations nombreuses. Il en va de même des femmes par rapport aux hommes; cette relation peut en partie s'expliquer par l'âge car on retrouve plus de femmes que d'hommes parmi les jeunes enseignants du collégial. À l'inverse, les plus scolarisés (19 ans et plus) -- qui sont toute proportion gardée plus âgés, plus expérimentés et plus souvent permanents -- ont plus que les autres quatre cours différents et plus à donner.

La logique qui préside à la distribution des tâches paraît bien différente au secondaire et au collégial. Au secondaire, il semble que les tâches les plus polyvalentes -- et d'une certaine manière les plus lourdes -- soient données au dernier arrivé alors qu'au collégial on tende plutôt à spécialiser les nouvelles recrues. Au secondaire, les charges de travail, préalablement constituées par la direction, sont offertes aux enseignantes et enseignants par ordre d'ancienneté. Au collégial, la constitution des charges et leur répartition se font au sein des départements, les enseignantes et enseignants procédant eux-mêmes à l'arbitrage. Il est possible que ce mode de fonctionnement favorise une plus grande équité et une certaine prise en compte des besoins des nouveaux venus. Il faut aussi dire que la préparation de cours a un sens bien différent au collégial qu'au secondaire. Au collégial, préparer un cours signifie préparer, à partir d'un plan-cadre général, les activités d'apprentissage de même que le matériel pédagogique et d'évaluation qui y est rattaché. Cela représente une production importante que l'on souhaite généralement pouvoir réinvestir et qui est source de reconnaissance professionnelle. Dans ce contexte, on peut comprendre qu'un enseignant qui a eu l'occasion, au cours de sa carrière, de "monter" quelques cours différents préférera les donner que de refiler son matériel à une nouvelle recrue et d'avoir à "monter" un nouveau cours.

3.3 ACTIVITÉ LA PLUS AGRÉABLE ET LA PLUS DÉSAGRÉABLE

Nous nous sommes également intéressés à la relation que les enseignantes et enseignants entretiennent avec les divers volets de leur tâche, en tentant de mieux connaître les aspects qui étaient sources de plaisir et ceux qui étaient perçus comme désagréables. Nous avons tout simplement demandé aux répondantes et répondants de nommer l'activité qu'ils trouvaient la plus agréable dans leur emploi, de même que celle qu'ils trouvaient la plus désagréable. Nous avons par la suite regroupé les réponses similaires par catégories. Elles sont exposées au tableau 8. Précisons d'emblée que les propos des répondantes et répondants n'avaient pas toujours le degré de précision nécessaire à la constitution de catégories étanches. Notre description reflètera, d'une certaine manière, ces ambiguïtés.

TABLEAU 8 : ACTIVITÉ LA PLUS AGRÉABLE ET LA PLUS DÉSAGRÉABLE

	PRIMAIRE	SECONDAIRE	COLLÉGIAL
ACTIVITÉ LA PLUS AGRÉABLE	**(N = 377) %**	**(N = 381) %**	**(N = 380) %**
. Contact avec les élèves.	32,9	27,8	29,0
. Dispensation de cours.	23,6	41,7	26,6
. Enseignement d'une matière ou d'une partie de matière en particulier.	19,4	4,5	16,8
. Certaines activités avec certains élèves.	10,6	11,3	10,5
. Supervision et encadrement individuels d'élèves.	----	----	5,3
. Conception et préparation d'activités pédagogiques.	3,2	2,9	9,0
. Animation d'activités parascolaires.	4,8	4,5	0,0
. Toutes.	0,8	0,0	0,3
. Autres.	4,8	7,4	..,0
ACTIVITÉ LA PLUS DÉSAGRÉABLE	**(N = 377) %**	**(N = 381) %**	**(N = 377) %**
. Surveillance.	37,1	33,9	1,3
. Règlement de conflits - Discipline.	12,7	29,1	6,1
. Évaluation.	11,4	5,8	60,5
. Tâches administratives.	6,9	10,0	7,4
. Participation à des réunions.	4,8	4,2	11,1
. Enseignement d'une matière ou d'une partie de matière en particulier.	11,2	1,8	3,2
. Encadrement d'élèves - Récupération.	0,8	1,0	0,5
. Aucune.	2,7	2,6	3,7
. Autres.	12,5	11,6	6,1

Au chapitre des activités agréables, on remarque que le contact avec les élèves occupe une place de choix: il se classe bon premier au primaire et au collégial où près du tiers des enseignantes et enseignants le désignent comme l'activité la plus agréable; il vient en deuxième place au secondaire où un peu plus du quart des personnes interviewées lui donnent la priorité. Au secondaire, c'est la dispensation de cours -- ce que plusieurs enseignants appellent "l'enseignement comme tel" -- qui occupe le premier rang, alors que plus de quatre enseignantes et enseignants sur dix l'identifient comme l'activité la plus agréable. Cette activité vient en second lieu au primaire et au collégial où environ le quart du personnel enseignant lui accorde sa préférence. Les enseignantes et enseignants de ce groupe n'ont toutefois pas précisé si l'intérêt pour la dispensation de cours portait surtout sur la matière ou sur la relation avec les élèves.

Une minorité non négligeable d'enseignantes et d'enseignants, notamment au primaire et au collégial, ont dit affectionner une matière ou une partie de matière en particulier. À ce sujet, au primaire, là où la grande majorité du personnel est titulaire de classe, le français est la matière qui suscite le plus d'enthousiasme, suivi des mathématiques et sciences et des arts. Au secondaire, comme la majorité des enseignantes et enseignants n'enseignent qu'une matière, on comprendra le plus faible nombre de mentions d'une matière en particulier et la tendance plus grande à nommer la dispensation de cours en général. Au collégial, à ce sujet, les mentions portent plutôt sur le caractère pratique ou théorique de l'activité; les travaux pratiques, ateliers ou stages sont mentionnés quatre fois plus souvent que les cours théoriques, ce qui peut s'expliquer par la proportion importante d'enseignantes et d'enseignants de formation professionnelle.

Aux trois ordres d'enseignement, environ un enseignant sur dix mentionne comme activité la plus agréable une tâche qui implique un intérêt mixte, c'est-à-dire qui porte à la fois sur la matière et la clientèle. Au primaire, il est entre autres question d'enseigner de nouvelles choses à de jeunes enfants, de bâtir des projets ou de faire des expériences avec les élèves de son groupe; au secondaire, on fait état, notamment, de l'intérêt de diffuser la matière à un groupe motivé ou à des groupes des cours optionnels; au

collégial, certains disent leur plaisir d'enseigner à des étudiants "avancés", alors que d'autres insistent sur l'agrément qu'ils retirent de "réussir à faire passer le message" à "leurs" étudiants.

Certaines autres activités -- encadrement d'élèves, conception d'activités pédagogiques, animation d'activités parascolaires -- sont également au nombre des activités les plus agréables, mais pour un nombre limité de répondantes et répondants à chaque ordre d'enseignement.

Au chapitre des activités désagréables, la surveillance d'élèves occupe le premier rang au primaire et au secondaire, étant mentionnée par plus du tiers du personnel enseignant comme la tâche la plus désagréable. **Le règlement de conflit ou l'exercice de la discipline vient en second lieu;** il est identifié comme la tâche la plus désagréable par environ trois individus sur dix au secondaire et un sur dix au primaire. Au primaire, l'évaluation -- correction de devoirs, d'examens et compilation de notes -- de même que l'enseignement de certaines matières -- la catéchèse et les mathématiques et sciences en particulier -- sont perçus comme "l'activité la plus désagréable" par un nombre équivalent de répondantes et répondants. Au secondaire, les tâches administratives -- inventaire et commande de matériel, rédaction de rapports exigés par l'administration, secrétariat -- viennent en troisième place des tâches désagréables, une personne sur dix les ayant mentionnées. Certaines autres activités -- par exemple, la participation à des réunions ou l'encadrement d'élèves -- sont perçues comme les plus désagréables par une petite minorité d'enseignantes et d'enseignants.

Au collégial, l'évaluation, et en particulier la correction des travaux et examens, **ressort nettement comme la tâche la plus désagréable;** elle est qualifiée ainsi par près des deux tiers du personnel enseignant. Vient ensuite, mais loin derrière, la participation à des réunions, mentionnée par environ un enseignant sur dix. Seule une faible proportion des enseignantes et enseignants -- entre 0,5% et 7,4% -- mentionnent comme la plus désagréable une activité reliée aux autres catégories.

Les tâches agréables paraissent relativement similaires d'un ordre d'enseignement à l'autre, mais il en va tout autrement des tâches désagréables. On peut supposer qu'elles ne sont pas sans lien avec les tâches effectivement réalisées à chaque ordre d'enseignement: si la surveillance n'est pas perçue comme désagréable au collégial, c'est que les enseignantes et enseignants n'en font que très peu car, contrairement à la situation qui a cours au primaire-secondaire, la surveillance n'est pas incluse dans la tâche éducative. De même, on peut penser que le désagrément provoqué par le règlement de conflits est proportionnel à la présence de ces conflits due à l'âge des élèves, le secondaire risquant d'être sur ce plan particulièrement éprouvé. Au primaire, la proportion plus élevée de répondantes et répondants qui identifient comme désagréable l'enseignement d'une matière en particulier n'est pas sans lien avec les obligations de titulaire qui impliquent de mettre de côté ses préférences -- et parfois ses croyances et compétences -- pour dispenser un enseignement polyvalent. Au collégial, l'évaluation ressort plus nettement comme tâche désagréable, bien sûr, du fait du faible espace occupé par d'autres tâches désagréables, mais aussi parce qu'il y a là un noeud d'insatisfaction. Le comité d'étude sur la situation de la tâche (1988) soulignait que depuis l'augmentation de la charge qui a découlé du décret de 1982, la tâche de correction, particulièrement dans certains cours de formation générale où les enseignantes et enseignants rencontrent jusqu'à 200 élèves par semaine, est devenue une véritable épreuve. De même, le rejet plus prononcé des réunions n'est peut-être pas sans lien avec leur fréquence due aux exigences de l'organisation collégiale.

3.4 INTÉRÊT À L'ÉGARD DE LA DIVERSIFICATION DES TÂCHES

Dans certaines études antérieures, l'absence de mobilité, tant horizontale que verticale, et l'unidimensionnalité de la tâche ont été identifiées comme une source d'insatisfaction du personnel enseignant. Nous avons abordé ces questions avec les répondantes et répondants mais, au préalable, nous avons tenté de connaître leur intérêt à l'égard de diverses activités susceptibles de permettre une diversification de leur tâche, sans augmentation. Les résultats figurent au tableau 9.

TABLEAU 9: INTÉRÊT À L'ÉGARD DE DIVERSES ACTIVITÉS PERMETTANT UNE DIVERSIFICATION DE LA TÂCHE (EN %)

	SERAIT INTÉRESSÉ/E AUX FORMULES SUIVANTES	N	Très	Assez	Peu	Pas du tout
PRIMAIRE	. Supervision de débutants.	377	27,1	39,3	18,3	15,4
	. Comités de gestion ou de concertation.	378	12,4	23,8	22,8	41,0
	. Conception et expérimentation pédagogiques.	377	46,4	34,8	11,4	7,4
	. Organisation d'activités parascolaires.	377	20,7	36,3	21,5	21,5
	. Projets de recherche.	375	28,5	39,5	17,3	14,7
	. Soutien pédagogique à d'autres enseignants.	376	16,2	28,5	25,0	30,3
	. Encadrement d'élèves en difficulté.	377	31,3	42,7	13,5	12,5
	. Services à la collectivité.	376	20,5	34,6	25,0	19,9
SECONDAIRE	. Supervision de débutants.	384	32,8	38,8	13,3	15,1
	. Comités de gestion ou de concertation.	382	13,9	27,0	22,3	36,9
	. Conception et expérimentation pédagogiques.	383	50,7	33,9	9,1	6,3
	. Organisation d'activités parascolaires.	384	28,4	25,8	24,7	21,1
	. Projets de recherche.	383	36,3	37,9	14,1	11,7
	. Soutien pédagogique à d'autres enseignants.	382	24,6	33,2	24,3	17,8
	. Encadrement d'élèves en difficulté.	384	36,7	32,3	15,1	15,9
	. Services à la collectivité.	382	20,9	41,1	21,5	16,5
COLLÉGIAL	. Supervision de débutants.	380	33,7	41,6	15,5	9,2
	. Comités de gestion ou de concertation.	379	14,8	24,0	34,0	27,2
	. Conception et expérimentation pédagogiques.	380	51,8	33,2	8,7	6,3
	. Organisation d'activités parascolaires.	377	19,9	33,2	30,5	16,4
	. Projets de recherche.	379	40,6	40,1	12,9	6,3
	. Soutien pédagogique à d'autres enseignants.	380	21,6	39,7	23,9	14,7
	. Encadrement d'élèves en difficulté.	379	41,7	38,0	14,2	6,1
	. Services à la collectivité.	376	23,7	39,4	24,2	12,8

L'intérêt du personnel enseignant à l'égard de la diversification de sa tâche paraît assez grand. En effet, **la majorité des enseignantes et enseignants s'estiment "très" ou "assez" intéressés par la presque totalité des propositions de diversification** que nous avions formulées. Seules la participation à des comités de gestion à titre de représentant des enseignants -- et ce, aux trois ordres d'enseignement -- et l'organisation d'activités de soutien ou de perfectionnement à l'intention des pairs, au primaire seulement, n'intéressent que peu ou pas du tout la majorité des enseignantes et enseignants.

Tant au primaire qu'au secondaire et au collégial, c'est la possibilité de concevoir ou d'expérimenter des méthodes et matériels pédagogiques qui suscite l'intérêt du plus grand nombre, soit de plus de huit enseignantes et enseignants sur dix. Trois autres activités soulèvent également un intérêt certain puisque **plus des deux tiers** des répondantes et répondants à chaque ordre d'enseignement affirment qu'ils y seraient très ou assez intéressés. **Il s'agit de la participation à des projets de recherche, de l'encadrement d'élèves en difficulté et de la supervision d'enseignantes et enseignants débutants.** Viennent ensuite le travail au niveau des services à la collectivité, le soutien pédagogique à des collègues et l'organisation d'activités parascolaires; entre 44,7% et 63,1% des personnes interviewées se montrent intéressées à ces activités. Cet intérêt du personnel enseignant à l'égard de la recherche, de l'expérimentation et de l'encadrement pédagogiques n'est pas nouveau. En 1978, environ les trois quarts des enseignantes et enseignants se disaient prêts, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à consacrer du temps à l'expérimentation d'autres méthodes d'enseignement, à la préparation de matériel pédagogique ou au soutien d'un enseignant débutant. Plus des deux tiers d'entre eux étaient disposés à collaborer à des études concernant des problèmes de l'école (Cormier et al., 1979).

À tous les ordres d'enseignement, **"représenter les enseignantes et enseignants à des comités de gestion ou de concertation" se classe bon dernier**; tout juste un peu plus du tiers des personnes interviewées ont signifié leur intérêt pour cette activité.

Comment expliquer ce qui a l'air d'une certaine évacuation des lieux de pouvoir? Il est possible que le fait de représenter ses collègues soit une fonction potentiellement conflictuelle que les enseignantes et enseignants éviteraient par crainte de compromettre les relations harmonieuses avec les collègues et la direction, qui, comme nous le verrons, sont une source importante de satisfaction. Il se peut également que les enseignantes et enseignants ne soient pas très confiants à l'égard des mécanismes actuels de concertation. L'étude de Lessard et al. (1991) montre que le personnel enseignant a tendance à percevoir ces mécanismes comme plutôt lourds et inefficaces.

L'intérêt à l'égard des activités suggérées en vue de diversifier la tâche varie, de manière significative, selon la langue de travail, l'âge, l'expérience, la scolarité et le sexe des enseignantes et enseignants.

Les anglophones se montrent, toute proportion gardée, plus intéressés que les francophones aux comités de gestion et de concertation, au primaire, et à l'organisation d'activités parascolaires, au secondaire; par ailleurs, au collégial, les francophones se montrent plus intéressés que les anglophones par la conception et l'expérimentation pédagogiques.

Dans l'ensemble, l'intérêt est plus manifeste chez les plus jeunes que chez les plus âgés. Au primaire, plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus ils sont nombreux à se dire intéressés à la supervision d'enseignants débutants, à la participation aux comités de gestion, à la conception et à l'expérimentation pédagogiques, à des projets de recherche de même qu'à l'organisation d'activités de soutien pédagogique destinées à d'autres enseignantes et enseignants. Au secondaire, l'intérêt à l'égard des activités parascolaires et des projets de recherche est moins répandu chez les plus âgés, soit chez ceux qui ont plus de cinquante ans. Il en va de même au collégial, en ce qui a trait à la conception et à l'expérimentation pédagogiques ainsi qu'à l'organisation d'activités de soutien à d'autres enseignants. Compte tenu de l'étroite relation qui existe entre l'âge et l'expérience dans l'enseignement, on observe dans le cas de cette dernière variable des liens similaires à ceux observés pour l'âge.

Des relations sont également à souligner entre la scolarité et l'intérêt des répondantes et répondants à l'égard des propositions de diversification. Au primaire, ces relations s'apparentent à celles observées pour l'âge, les plus âgés étant, toute proportion gardée, moins scolarisés. Ainsi, les moins scolarisés -- c'est-à-dire ceux qui ont quinze ans et moins de scolarité -- montrent moins d'intérêt à l'égard de la plupart des activités, notamment à l'égard de la supervision d'enseignants débutants, des comités de gestion, de la conception et de l'expérimentation pédagogiques, des projets de recherche et de l'organisation d'activités de soutien pour les pairs. Au collégial, les enseignantes et enseignants les plus scolarisés -- c'est-à-dire ceux qui ont dix-neuf ans et plus de scolarité --

sont plus intéressés que les autres à siéger aux comités de gestion et de concertation; toutefois, à l'inverse de la situation qui prévaut au primaire, ici, moins ils sont scolarisés, plus ils sont intéressés à superviser des enseignants débutants.

On observe également des différences d'intérêt selon le sexe des répondantes et répondants. Au primaire, les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à exprimer leur intérêt pour des fonctions d'encadrement, en particulier pour la supervision d'enseignants débutants, la participation aux comités de gestion et l'organisation d'activités de soutien à l'intention des collègues. Des différences similaires sont observées au niveau des titulaires et des spécialistes -- rappelons que les hommes sont plus souvent spécialistes --, ces derniers se montrant plus intéressés aux comités de gestion et à l'organisation d'activités de soutien aux collègues. Au secondaire, les hommes montrent plus d'intérêt que leurs consoeurs pour les activités parascolaires alors que les femmes devancent les hommes au niveau de l'intérêt pour l'encadrement d'élèves en difficulté.

Au collégial, certains écarts ont également été observés selon la taille de l'établissement: les enseignantes et enseignants des petits cégeps sont plus intéressés que les autres à représenter leurs collègues à des comités de gestion ou de concertation.

3.5 ENTRAIDE PROFESSIONNELLE

Il est fréquemment question de l'isolement que vit le personnel enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Mais, dans chaque établissement scolaire, n'y a-t-il pas, plus ou moins informellement, des liens qui se tissent, des réseaux d'entraide qui se forment pour résoudre les petits et grands problèmes de la vie quotidienne?

Nous avons demandé aux enseignantes et enseignants de nous dire à qui ils demandaient le plus souvent de l'aide lorsqu'ils rencontraient des difficultés dans leur enseignement.

Le tableau 10 fait état de leurs réponses à cette questi
daire et au collégial, **c'est d'abord aux collègues de la
d'aide sont adressées,** soit dans environ le tiers des ca
près des deux tiers des cas au collégial.

**TABLEAU 10: PERSONNE À QUI LE PERSONNEL E
SOUVENT DE L'AIDE**

| PERSONNE À QUI IL DEMANDE DE L'AIDE | PRIMA
(N =
% |
|---|---|
| . à un membre de la direction | 26. |
| . à un/e responsable de matière ou de département | 12. |
| . à un/e enseignant/e de la même matière | 36. |
| . à un/e enseignant/e ami/e | 11. |
| . à l'orthopédagogue | 3. |
| . aux professionnels non enseignants | 2. |
| . à personne | 5. |
| . à d'autres personnes | 2. |

Au primaire et au secondaire, les membres de la direc
personnes à qui l'on fait appel en cas de besoin; le
primaire sont proportionnellement plus nombreux que
cette porte. Puis, viennent ensuite les responsables d
enseignants avec qui on entretient des liens d'amitié.
grande proportion d'enseignantes et d'enseignants qui
même discipline en cas de difficulté, les autres grou
département, etc.) sont, toute proportion gardée, l'obje
Aux trois ordres d'enseignement, le recours aux pro
d'autres personnes (parents ou conjoints, par exemple)
Les enseignantes et enseignants ont donc tendance à p

à cette question. Tant au primaire qu'au secon-
ollègues de la même matière que les demandes
e tiers des cas au primaire et au secondaire et

RSONNEL ENSEIGNANT DEMANDE LE PLUS

	PRIMAIRE	SECONDAIRE	COLLÉGIAL
	(N = 377) %	(N = 384) %	(N = 378) %
	26,0	18,0	0,5
	12,7	12,5	5,6
	36,3	32,3	63,2
	11,7	13,0	7,9
	3,2	..	..
	2,1	3,4	4,0
	5,3	15,9	11,9
	2,7	4,9	6,9

res de la direction occupent le second rang des
de besoin; les enseignantes et enseignants du
nombreux que ceux du secondaire à frapper à
esponsables de matière et les enseignantes et
iens d'amitié. Au collégial, compte tenu de la
seignants qui font appel à leurs collègues de la
s autres groupes (direction, coordonnateur de
gardée, l'objet de peu de demandes de soutien.
ours aux professionnels non enseignants ou à
par exemple) est le fait de très peu d'individus.
tendance à puiser dans le répertoire des savoirs

pratiques développés par leurs collègues plutôt que de recourir à une expertise extérieure à leur champ professionnel. Il semble que la pratique du personnel enseignant ne soit pas qu'individuelle et qu'elle donne lieu, comme d'autres études l'ont montré (Lessard et al., 1991), à une forme de "régulation par ajustement mutuel".

Enfin, mentionnons qu'une minorité d'enseignantes et d'enseignants choisissent de se débrouiller seuls. Cette situation touche plus de personnes au secondaire (15,9%) et au collégial (11,9%) qu'au primaire (5,3%).Les contextes organisationnels et la taille des établissements étant très différents d'un ordre d'enseignement à l'autre, on comprendra que les réseaux d'entraide ne soient pas identiques. Il est aussi possible que les conditionnements culturels conduisent les hommes, plus nombreux au secondaire et au collégial, à moins demander d'aide, en particulier à la direction. Au primaire et au secondaire, nous avons d'ailleurs observé que les demandes d'aide variaient de façon significative selon le sexe des personnes interviewées. Au primaire, les femmes sont, toute proportion gardée, deux fois plus nombreuses que les hommes à se tourner vers la direction en cas de besoin. Au secondaire, les femmes font un peu plus appel aux responsables de matière et aux professionnels non enseignants alors que le fait de se débrouiller seuls ou d'avoir recours à d'autres personnes que celles mentionnées -- et en particulier au conjoint ou à la conjointe -- est plus fréquent chez les hommes.

On observe également des écarts selon l'âge et l'expérience. Au primaire, moins les enseignantes et enseignants sont expérimentés, moins ils font d'abord appel à la direction. Au secondaire, plus ils sont jeunes, moins ils font d'abord appel à la direction: c'est le cas d'environ un enseignant sur quatre chez les plus de cinquante ans, mais d'environ un sur vingt chez les quarante ans et moins. Il est possible que les plus jeunes se sentent plus vulnérables face à la direction. Peut-être craignent-ils que leurs difficultés soient attribuées à leur inexpérience; de plus, chez certains, la précarité d'emploi rend plus risquée l'expression des difficultés. Au collégial, les plus jeunes sont plus nombreux à faire appel au coordonnateur de département alors que les plus âgés sont plus nombreux à ne demander d'aide à personne.

Au primaire, on note également des écarts selon la langue d'enseignement, les anglophones sont, toute proportion gardée, beaucoup plus portés que les francophones à demander de l'aide à la direction en cas de besoin.

3.6 ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Ces dernières années, il a beaucoup été question d'épuisement professionnel, de "burn out". En plus de l'épuisement physique, la victime de "burn out" vit aussi un épuisement émotionnel, une perte d'idéal, une impression que peu importe le niveau des efforts fournis, le travail ne sera ni fructueux ni reconnu. Les travailleuses et travailleurs des professions de relation d'aide seraient particulièrement vulnérables à l'épuisement professionnel, en raison du grand investissement personnel que requièrent leurs tâches et du peu d'estime et de reconnaissance reçues en retour.

Une étude menée auprès des enseignantes et enseignants de la région de la Montérégie (Dumont, 1990) conclut que le syndrôme d'épuisement professionnel frappe environ 7% d'entre eux. L'épuisement ne serait pas lié aux caractéristiques socio-démographiques (âge, sexe, expérience) ni à la charge de travail mais plutôt au niveau d'engagement de la personne face à son travail. Nous avons brièvement abordé cette question avec les répondantes et répondants à notre enquête.

On remarque, à la lecture du tableau 11, que **les manifestations couramment associées à l'épuisement professionnel sont vécues "souvent" ou "parfois" par une partie non négligeable du personnel enseignant.** Tant au primaire qu'au secondaire et au collégial, **ce sont les manifestations d'épuisement physique** (sentiment de faiblesse, de fatigue ou de maladie) **qui sont les plus répandues**. Au moment de l'enquête, environ la moitié des enseignantes et enseignants affirmaient les avoir ressenties "souvent" ou "parfois" depuis le début de l'année scolaire. Le sentiment d'impuissance et de découragement vient en second lieu, atteignant "souvent" ou "parfois" près de la moitié des enseignantes et enseignants du primaire et un peu plus du tiers de ceux du secondaire et du collégial.

TABLEAU 11: FRÉQUENCE DE CERTAINES MANIFESTATIONS D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL (EN %)

	MANIFESTATIONS D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL	N	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
PRIMAIRE	. Sentiment d'impuissance ou de découragement face à ce qui lui arrive au travail.	378	10,6	34,4	28,0	27,0
	. Impression de ne pas être à la hauteur de la tâche.	377	4,5	21,5	32,6	41,4
	. Sentiment de faiblesse, de fatigue ou de maladie.	378	15,1	38,4	26,2	20,4
SECONDAIRE	. Sentiment d'impuissance ou de découragement face à ce qui lui arrive au travail.	384	9,4	29,7	28,9	32,0
	. Impression de ne pas être à la hauteur de la tâche.	384	3,9	17,7	28,1	50,3
	. Sentiment de faiblesse, de fatigue ou de maladie.	384	15,1	34,9	23,4	26,6
COLLÉGIAL	. Sentiment d'impuissance ou de découragement face à ce qui lui arrive au travail.	376	9,8	24,5	27,7	38,0
	. Impression de ne pas être à la hauteur de la tâche.	377	2,4	15,1	37,1	45,4
	. Sentiment de faiblesse, de fatigue ou de maladie.	376	11,7	31,6	30,3	26,3

L'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche paraît beaucoup moins répandue. Elle serait vécue par environ le quart du personnel enseignant du primaire, le cinquième de celui du secondaire et le sixième de celui du collégial.

Par ailleurs, on peut noter que **ces manifestations d'épuisement professionnel ne sont pas omniprésentes** dans la vie du personnel enseignant, dans la mesure où **seule une petite minorité d'enseignantes et d'enseignants** (entre 2,4% et 15,1% selon l'élément visé et l'ordre d'enseignement) **affirment les avoir vécues "souvent"** au cours de l'année scolaire. Il semble également qu'un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants ne soient pas en contact avec les manifestations d'épuisement professionnel. En effet, une minorité

non négligeable des personnes interviewées affirment qu'il ne leur est "jamais" arrivé, depuis le début de l'année, de se sentir découragées face à ce qui leur arrivait au travail (27,0% au primaire, 32,0% au secondaire et 38,0% au collégial), ni de se sentir faibles, fatiguées ou malades (20,4% au primaire, 26,6% au secondaire et 26,3% au collégial); environ la moitié d'entre elles n'auraient jamais eu l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche. Une étude récente menée auprès du personnel enseignant du primaire-secondaire (Payeur et David, 1991) arrivait à des constats similaires: dans l'ensemble, l'état de santé mentale est bon chez la majorité des enseignantes et enseignants; moins de 5% d'entre eux sont en situation de détresse psychologique.

On note que la fréquence des trois manifestations d'épuisement professionnel identifiées diminue au fur et à mesure que l'on avance dans les ordres d'enseignement. Ce phénomène n'est probablement pas étranger, comme nous le verrons plus loin, à la composition sexuelle du corps enseignant de chaque ordre. De plus, il est clair que le temps de présence avec les élèves, qui exige une grande disponibilité affective, diminue lorsqu'on s'élève dans les ordres d'enseignement.

L'analyse des données révèle que la fréquence des manifestations d'épuisement professionnel varie de façon significative selon les caractéristiques des enseignantes et enseignants.

Les signes d'épuisement paraissent plus répandus en milieu anglophone: ainsi, au primaire, les anglophones sont plus nombreux que les francophones à se sentir (souvent ou parfois) faibles, fatigués ou malades; au secondaire, ils sont plus nombreux à affirmer vivre de l'impuissance ou du découragement au travail. Cette situation n'est peut-être pas sans lien avec la situation particulière vécue à Montréal, une bonne partie des anglophones étant concentrés dans cette région. Les Montréalaises et Montréalais semblent, sur ce plan, plus durement éprouvés que les autres. On remarque, en effet, au primaire, que le sentiment d'impuissance face au travail est nettement plus répandu à Montréal que dans les autres régions; au secondaire, c'est à Montréal où l'on trouve la

proportion la plus faible d'enseignantes et enseignants qui affirment n'être jamais aux prises avec les signes d'épuisement physique. Une étude récente (Carpentier-Roy, 1991) a mis en évidence que le fait de travailler avec des enfants défavorisés, d'être en contact avec des comportements violents et de travailler avec des clientèles pluriethniques sans avoir les moyens adéquats pouvait représenter des facteurs d'anxiété et de souffrance pour le personnel enseignant. Ces phénomènes ne sont-ils pas plus présents en région montréalaise?

Les femmes montrent également plus de signes d'épuisement que les hommes: au secondaire, elles sont plus nombreuses à affirmer vivre de l'épuisement physique (faiblesse, fatigue ou maladie); au collégial, tant le sentiment d'impuissance que l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche que le sentiment de fatigue physique sont plus présents chez les femmes que chez les hommes; dans le même ordre d'idées, les hommes sont significativement plus nombreux que les femmes à dire ne vivre "jamais" ces trois manifestations. La double tâche que connaissent beaucoup de femmes, les tâches domestiques s'ajoutant aux activités professionnelles, serait-elle responsable de ce phénomène? La socialisation des hommes les inciterait-elle moins à "confesser" leurs faiblesses? Compte tenu de la division sexuelle qui existe au sein de la profession enseignante, les tâches qui incombent aux femmes seraient-elles plus exigeantes ou plus "vidantes" que celles qui reviennent aux hommes? Ces questions restent à approfondir.

Le fait de se sentir épuisé varie également selon l'âge et l'expérience: au primaire, plus les enseignantes et enseignants sont âgés, plus ils sont nombreux à affirmer n'avoir jamais vécu, depuis le début de l'année scolaire, de sentiment d'impuissance face au travail ou de sentiment de faiblesse physique; il en va de même au collégial où plus les enseignantes et enseignants sont expérimentés, plus ils sont nombreux à dire n'avoir jamais été en contact avec le sentiment d'impuissance face au travail ou l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche. Il semble donc qu'un certain confort s'installe avec l'expérience. Il faut également prendre en considération le fait que le personnel plus jeune, et moins expérimenté, jouit généralement de conditions moins avantageuses en

termes de sécurité d'emploi, de tâches et de perfectionnement, ce qui peut représenter un potentiel d'épuisement plus grand. Au secondaire, toutefois, les manifestations d'épuisement physique sont nettement plus répandues chez le personnel plus expérimenté.

Au collégial, on note de plus des différences selon le secteur d'enseignement: ainsi, le sentiment de ne pas être à la hauteur et les signes d'épuisement physique sont plus répandus chez le personnel enseignant du secteur professionnel que chez celui du général. L'obligation, pour le personnel de ce secteur, de s'ajuster aux transformations rapides du marché du travail et aux changements de programmes qui en découlent y est sûrement pour quelque chose. On observe aussi, au collégial, plus de manifestations d'épuisement physique en milieu défavorisé qu'en milieu favorisé.

L'épuisement professionnel varie également selon la tâche des enseignantes et enseignants; au primaire, on note que les personnes qui ont une tâche complète[8] sont plus enclines que les autres à vivre les sentiments d'impuissance et de faiblesse physique. On peut penser que le congé partiel sans traitement dont bénéficient certaines enseignantes et enseignants est une manière d'éviter l'épuisement professionnel. Au collégial, on remarque que les enseignantes et enseignants qui affirment devoir donner des cours pour lesquels ils n'ont pas la préparation suffisante sont plus sujets à vivre un sentiment d'impuissance ainsi que des signes d'épuisement physique.

Il existe aussi un lien entre le cheminement de carrière et l'épuisement professionnel. Aux trois ordres d'enseignement, on trouve une proportion plus élevée de personnes aux prises avec certaines manifestations d'épuisement parmi celles qui ont fait une pause dans leur carrière. Ainsi, au primaire, le sentiment de ne pas être à la hauteur de la tâche est plus répandu chez les personnes qui ont cessé d'enseigner six mois ou plus au

---

[8] Une tâche complète signifie que peu importe le statut d'emploi (à temps plein, à temps partiel, à la leçon), la tâche effectivement réalisée correspond à 100% de la tâche d'un enseignant.

cours des cinq dernières années; au secondaire et au collégial, c'est le sentiment d'impuissance ou de découragement au travail qui est plus répandu chez ce groupe de personnes. Il ne faut pas ici négliger les liens qui existent entre les congés de longue durée et la variable sexe. En effet, les femmes ont, plus que les hommes, pris des congés prolongés, notamment à cause des maternités. Il serait intéressant d'approfondir cette question: les pauses dans la carrière permettent-elles un ressourcement et la poursuite d'une carrière dans la sérénité ou, au contraire, provoquent-elles une remise en question qui débouche sur une crise professionnelle?

Nous avons également tenté d'établir les liens qui pouvaient exister entre la lourdeur de la charge de travail (classe à degrés multiples au primaire et trois cours différents et plus au secondaire et au collégial) et la fréquence des manifestations d'épuisement professionnel. À cet égard, l'analyse ne révèle aucune relation statistiquement significative. Nous n'avons pas non plus observé de relation significative entre l'exercice d'activités professionnelles parallèles à l'enseignement et l'épuisement professionnel.

4- AUTOUR DE L'AUTONOMIE ET DU POUVOIR

Ce chapitre s'attarde à certains aspects de l'autonomie et du pouvoir. On y traite de la perception qu'a le personnel enseignant de son pouvoir d'influence et de celui des autres intervenants, de son opinion à l'égard des organismes du monde de l'éducation et de sa participation à ces organismes. La question de l'évaluation de l'enseignement y est aussi abordée.

4.1 RAYON D'ACTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'exercice de l'autonomie professionnelle et la participation aux décisions de l'organisation représentent des éléments-clefs de la reconnaissance de la compétence professionnelle. Certaines études antérieures sur la profession enseignante ont fait ressortir que les enseignantes et enseignants, notamment au primaire-secondaire, avaient souvent l'impression d'être traités en exécutants plutôt qu'en partenaires professionnels. La centralisation des décisions laisserait peu de marge de manoeuvre au personnel des établissements scolaires. Nous avons voulu savoir ce qu'il en était en demandant tout d'abord au personnel enseignant s'il considérait qu'il avait suffisamment son mot à dire sur certains aspects de la vie scolaire.

On remarque, à la lecture du tableau 12, que **la grande majorité** des enseignantes et enseignants des trois ordres d'enseignement **estiment qu'ils ont suffisamment leur mot à dire quant à l'évaluation des apprentissages des élèves** (82,7% au primaire, 89,2% au secondaire et 97,9% au collégial), **à l'élaboration du projet éducatif** (84,4% au primaire, 73,5% au secondaire et 76,6% au collégial) et **au choix du matériel pédagogique** (75,9% au primaire, 70,5% au secondaire et 88,7% au collégial).

Toutefois, sur les autres aspects de la vie scolaire -- choix des programmes offerts, politiques d'admission des élèves, choix de ce qu'il faut enseigner, contenu des journées

pédagogiques -- **les opinions sont partagées. Au primaire, la proportion d'enseignantes et d'enseignants qui évaluent qu'ils n'ont pas suffisamment leur mot à dire s'apparente à la proportion d'enseignantes et d'enseignants qui estiment qu'ils l'ont suffisamment.**

TABLEAU 12: PERCEPTION DE LA PARTICIPATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA VIE SCOLAIRE

LE PERSONNEL ENSEIGNANT A-T-IL SUFFISAMMENT SON MOT À DIRE SUR LES ASPECTS SUIVANTS?	PRIMAIRE			SECONDAIRE			COLLÉGIAL		
	N	% Oui	Non	N	% Oui	Non	N	% Oui	Non
. Choix des programmes ou cours offerts par l'école.	370	43,5	56,5	379	33,2	66,8	362	51,9	48,1
. Choix du matériel pédagogique.	374	75,9	24,1	383	70,5	29,5	373	88,7	11,3
. Élaboration du projet éducatif de l'école.	371	84,4	15,6	373	73,5	26,5	351	76,6	23,4
. Détermination des politiques d'admission et de promotion des élèves.	371	59,6	40,4	374	39,3	60,7	354	41,2	58,8
. Choix de ce qu'il faut enseigner en classe.	371	54,7	45,3	381	57,7	42,3	375	90,9	9,1
. Préparation des examens et autres matériels d'évaluation des apprentissages des élèves.	371	82,7	17,3	381	89,2	10,8	374	97,9	2,1
. Choix des thèmes et activités des journées pédagogiques.	368	51,4	48,6	379	38,8	61,2	352	67,9	32,1

Au secondaire, les opinions sont plus tranchées. Environ **les deux tiers** des enseignantes et enseignants **affirment n'avoir pas assez leur mot à dire en matière de politiques d'admission et de promotion des élèves, de contenu des journées pédagogiques et de choix des programmes et cours offerts par l'école. Près de la moitié** d'entre eux sont d'avis qu'ils n'ont **pas suffisamment leur mot à dire quant au choix de ce qu'il faut enseigner en classe.**

Au collégial, le personnel enseignant paraît plus satisfait de ses possibilités d'intervention. Plus de neuf personnes interviewées sur dix sont d'avis que le personnel enseignant a suffisamment son mot à dire quant au choix de ce qu'il faut enseigner en classe. Plus des deux tiers d'entre elles évaluent également cette prise de parole suffisante en ce qui concerne le choix des thèmes et des activités des journées pédagogiques. Toutefois, tout juste la moitié d'entre elles estiment que le personnel enseignant a suffisamment son mot à dire en matière de programmes ou de cours offerts par le collège; seulement quatre sur dix sont de cet avis en ce qui a trait aux politiques d'admission et de promotion des élèves.

Les écarts observés entre le primaire-secondaire et le collégial ne s'expliquent pas vraiment. Les plans-cadres de cours au collégial permettent, au niveau du contenu de l'enseignement, une latitude que n'offrent pas les programmes prescrits au primaire-secondaire. L'autonomie laissée à l'unité départementale dans l'organisation des journées pédagogiques n'a pas non plus de correspondance au primaire-secondaire. On comprendra que les enseignantes et enseignants de cégep se montrent en quelque sorte plus satisfaits de leur marge de manoeuvre.

Nous avons observé des différences significatives selon la langue de travail. Au secondaire, les anglophones sont plus nombreux à considérer qu'ils n'ont pas assez leur mot à dire au niveau du matériel pédagogique alors que les francophones sont plus nombreux à se sentir lésés au niveau du contenu des journées pédagogiques. Au collégial, l'impression que le personnel enseignant n'a pas suffisamment son mot à dire quant aux politiques d'admission des élèves est plus répandue chez les francophones.

La perception de l'emprise qu'exerce le personnel enseignant sur la vie scolaire varie aussi selon l'âge des individus. Au primaire et au collégial, plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus ils ont l'impression que le personnel enseignant n'a pas suffisamment son mot à dire en matière d'admission et de promotion des élèves. Au primaire, le lien observé avec l'expérience dans l'enseignement va dans le même sens:

moins les enseignantes et enseignants sont expérimentés, plus ils sont d'avis que le personnel enseignant n'a pas assez son mot à dire à ce sujet. Au secondaire, on observe que les plus âgés -- et plus expérimentés -- sont plus nombreux à considérer qu'ils n'ont pas assez leur mot à dire sur ce qu'il faut enseigner en classe. La situation se serait-elle détériorée depuis leur entrée dans la profession ou auraient-ils, forts de leur expérience, augmenté leurs attentes à cet égard?

La scolarité des répondantes et répondants est également en lien avec la perception qu'ils ont de la prise de parole du personnel enseignant. Les moins scolarisés ont plus tendance à considérer cette prise de parole comme suffisante: il en est ainsi, au primaire, en matière de projet éducatif et de politiques d'admission et de promotion des élèves et, au secondaire, au niveau des programmes et cours offerts par l'école. Dans le même ordre d'idées, on note également, au primaire, que les plus scolarisés sont plus nombreux à considérer qu'ils n'ont pas assez leur mot à dire au sujet du matériel pédagogique et, au secondaire, au sujet du projet éducatif.

Au primaire, des différences sont également observables selon le sexe des répondantes et répondants: les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à considérer qu'ils ne sont pas assez impliqués dans la planification du contenu des journées pédagogiques.

L'impression de ne pas avoir son mot à dire sur certains aspects de la vie scolaire est nettement plus répandue à Montréal qu'ailleurs au Québec. Au primaire, c'est à Montréal où, toute proportion gardée, les enseignantes et enseignants ont le plus tendance à considérer leur prise de parole comme insuffisante en matière de programmes et de cours offerts par l'école et de projet éducatif; au secondaire, ils sont plus nombreux à considérer qu'ils n'ont pas assez leur mot à dire sur ce qu'il faut enseigner en classe.

Au primaire, les perceptions varient également selon la taille de l'école: plus l'école est grande, plus l'on trouve de répondantes et répondants qui estiment que le personnel

enseignant n'a pas assez son mot à dire au sujet des politiques d'admission et de promotion des élèves et de la planification des journées pédagogiques.

Au collégial, la situation varie également selon le statut d'emploi: les enseignantes et enseignants à temps plein sont moins satisfaits que ceux à temps partiel de la place qui est réservée au personnel enseignant au niveau des politiques d'admission et de promotion des élèves.

4.2 POUVOIR RELATIF DES DIVERS INTERVENANTS SCOLAIRES

Nous avons également voulu connaître l'opinion des enseignantes et enseignants sur la répartition du pouvoir entre les divers partenaires éducatifs. Détiennent-ils trop, juste assez ou pas assez de pouvoir de décision dans les questions qui concernent la vie de l'école? Les données recueillies figurent au tableau 13.

On observe tout d'abord que, **de l'avis de la majorité des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, deux groupes détiendraient trop de pouvoir de décision. Il s'agit du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire.** Cette opinion est partagée, dans le cas du Ministère, par 56,4% du personnel enseignant du primaire et 60,3% de celui du secondaire et, dans le cas de la commission scolaire, par 54,9% du personnel du primaire et 57,2% de celui du secondaire. Une minorité non négligeable des personnes interviewées sont toutefois d'avis que ces deux groupes détiennent juste assez de pouvoir. Rares sont celles qui considèrent ce pouvoir comme insuffisant. **Au collégial, si près de la moitié des personnes interviewées estiment que le pouvoir du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science est juste assez grand, on en trouve presque autant pour affirmer que ce pouvoir est trop grand. Il en va de même au niveau du conseil d'administration.**

TABLEAU 13: ESTIMATION DU POUVOIR DE DÉCISION DE DIVERS GROUPES EN MATIÈRE DE VIE SCOLAIRE (EN %)

	LES GROUPES SUIVANTS DÉTIENNENT-ILS TROP, JUSTE ASSEZ OU PAS ASSEZ DE POUVOIR DE DÉCISION...?	N	Trop	Juste assez	Pas assez
PRIMAIRE	. Les élèves.	359	0,3	65,5	34,3
	. Les parents.	377	20,4	72,1	7,4
	. Les enseignantes et enseignants.	376	0,8	65,1	34,0
	. La direction de l'école.	371	27,2	65,2	7,5
	. La direction de la commission scolaire.	359	54,9	42,9	2,2
	. Le ministère de l'Éducation.	335	56,4	40,6	3,0
SECONDAIRE	. Les élèves.	380	1,8	50,8	47,4
	. Les parents.	367	15,5	57,8	26,7
	. Les enseignantes et enseignants.	382	0,3	46,9	52,9
	. La direction de l'école.	377	43,0	48,5	8,5
	. La direction de la commission scolaire.	362	57,2	37,8	5,0
	. Le ministère de l'Éducation.	353	60,3	32,6	7,1
COLLÉGIAL	. Les élèves.	366	2,5	59,8	37,7
	. Les parents.	330	2,4	51,8	45,8
	. Les enseignantes et enseignants.	373	1,6	60,6	37,8
	. Les coordonnateurs/trices de département.	368	3,3	61,4	35,3
	. La direction du collège.	366	48,4	47,3	4,4
	. Le conseil d'administration du collège.	327	40,7	49,5	9,8
	. Le MESS.	320	41,9	47,8	10,3

À l'autre extrême, plus du tiers des répondantes et répondants du primaire et du collégial et environ la moitié de ceux du secondaire estiment que **le pouvoir de décision des enseignantes et enseignants de même que celui des élèves n'est pas assez grand;** les autres répondantes et répondants considèrent le plus souvent que ces deux groupes ont juste assez de pouvoir. Aux trois ordres d'enseignement, on ne trouve presque personne pour affirmer que les élèves et le personnel enseignant ont trop de pouvoir. **Au collégial, la situation est similaire en ce qui a trait aux coordonnateurs de département:** si près des deux tiers des personnes interviewées sont d'avis qu'ils ont juste assez de pouvoir, plus du tiers estiment leur pouvoir insuffisant.

Dans le cas de la direction de l'école ou du collège, la situation varie selon les ordres d'enseignement. Près des deux tiers des enseignantes et enseignants du primaire

considèrent qu'elle détient juste assez de pouvoir de décision alors que plus du quart d'entre eux évaluent que ce pouvoir est trop grand. Au secondaire, les personnes qui considèrent ce pouvoir trop grand (43,0%) sont presque aussi nombreuses que celles qui l'estiment juste assez grand (48,5%). Au collégial, elles sont un peu plus nombreuses (48,4% contre 47,3%). **Aux trois ordres d'enseignement, toutefois, rares sont celles et ceux qui affirment que la direction n'a pas assez de pouvoir.** D'autres études (Lessard et al., 1991) ont relevé des différences entre les ordres d'enseignement en ce qui a trait à la perception de la direction d'école. Au primaire, les enseignantes et enseignants ont tendance à voir l'école comme une famille et le directeur comme le chef. Au secondaire, là où le système est de plus grande taille et plus formalisé, la direction est perçue comme moins importante et plus inaccessible.

Quant aux parents, à tous les ordres d'enseignement, la majorité des enseignantes et enseignants (72,1% au primaire, 57,8% au secondaire et 51,8% au collégial) **sont d'avis qu'ils détiennent juste assez de pouvoir**. Par ailleurs, une minorité non négligeable de répondantes et répondants du primaire (20,4%) estiment que les parents ont trop de pouvoir alors qu'au secondaire, les répondantes et répondants sont plus nombreux à trouver le pouvoir des parents insuffisant (26,7%), plutôt que trop grand (15,5%). **Au collégial, près de la moitié des enseignantes et enseignants estiment que le pouvoir des parents n'est pas assez grand** alors qu'on ne trouve presque personne pour dire que ce pouvoir est trop grand. À quoi attribuer cet écart? Les parents de jeunes enfants suivraient-ils de plus près le travail scolaire, ce qui agacerait certains membres du corps enseignant? L'absence de titulaires au secondaire et au collégial rendrait-elle plus difficile le suivi des élèves par les parents? L'importance des contenus disciplinaires au secondaire, et plus encore au collégial, contribuerait-elle à miner le sentiment de compétence des parents et les inciterait-elle à remettre entre les mains du personnel enseignant leur tâche d'éducation? Ces questions restent à approfondir.

Ces données sur le pouvoir des divers groupes en présence vont dans le sens des critiques dont fait l'objet l'organisation du système scolaire. La centralisation conduirait à une

concentration trop grande du pouvoir aux paliers national et régional de l'administration, dépossédant ainsi les premières personnes concernées, le personnel enseignant et les élèves, de la capacité d'orienter la vie scolaire.

Il existe un lien significatif entre l'âge des répondantes et répondants et leur perception du pouvoir des divers intervenants du monde scolaire. Au primaire, on note que plus ils sont jeunes, plus ils sont nombreux à considérer que le pouvoir de la direction d'école et celui de la commission scolaire sont trop grands. Au secondaire, plus les enseignantes et enseignants sont expérimentés, plus ils sont enclins à déplorer le trop faible pouvoir du personnel enseignant.

La critique à l'égard du pouvoir attribué à l'administration locale s'élève avec la scolarité: au primaire, plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, plus ils estiment que la direction de l'école et celle de la commission scolaire ont trop de pouvoir; il en va de même au secondaire, en ce qui a trait au pouvoir de la commission scolaire. Au collégial, les femmes sont plus enclines que les hommes à considérer comme trop grand le pouvoir de la direction du collège.

La perception du pouvoir des divers groupes diffère aussi selon la langue de travail. Toutefois, à cet égard, la situation varie selon les ordres d'enseignement. Alors qu'au primaire, ce sont les francophones qui sont les plus critiques à l'égard du trop grand pouvoir de la direction d'école, au collégial, c'est chez les anglophones où l'on note la proportion la plus élevée de répondantes et répondants qui estiment que le pouvoir du conseil d'administration est trop grand.

On observe des différences régionales. Les enseignantes et enseignants montréalais sont plus nombreux que ceux des autres régions à déplorer le trop grand pouvoir de la commission scolaire au primaire et au secondaire, et celui du MESS, au collégial. Au secondaire, ils sont également plus nombreux à estimer que les élèves n'ont pas assez de pouvoir. Des écarts existent aussi selon la taille de l'établissement. Au secondaire et au

collégial, plus l'établissement est grand, plus les enseignantes et enseignants sont nombreux à déplorer le faible pouvoir des élèves. Au secondaire, le personnel enseignant des écoles de grande taille est plus critique à l'égard du trop grand pouvoir de la commission scolaire. Au collégial, les enseignantes et enseignants des cégeps de taille moyenne sont moins portés que ceux des autres cégeps à considérer que le conseil d'administration détient trop de pouvoir.

La critique à l'égard du pouvoir de l'administration paraît plus répandue en milieu défavorisé. Au secondaire, les enseignantes et enseignants de milieu défavorisé sont plus nombreux à dire que la commission scolaire détient trop de pouvoir; au collégial, ils sont plus nombreux à estimer que le pouvoir du MESS est trop grand.

Au collégial, la perception du pouvoir des divers groupes varie aussi selon le secteur d'enseignement. Les enseignantes et enseignants du secteur général sont plus nombreux que ceux du secteur professionnel à considérer que les élèves et le personnel enseignant manquent de pouvoir alors que ceux du secteur professionnel sont plus nombreux à déplorer le pouvoir insuffisant des coordonnateurs de département.

4.3 INFLUENCE DE DIVERS ORGANISMES SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Voyons maintenant quelle perception a le personnel enseignant de divers organismes de représentation et de concertation. Ces organismes ont-ils une influence positive ou négative sur la qualité de l'éducation?

On observe, à la lecture du tableau 14, que **la majorité des enseignantes et enseignants** (dans des proportions variant de 51,9% à 89,7% selon l'organisme visé et l'ordre d'enseignement) **évaluent positivement l'influence des divers organismes existants. Le caractère positif de cette influence paraît toutefois relatif, puisque seule une petite minorité de répondantes et répondants vont jusqu'à considérer cette influence comme "très positive"**, la plupart optant pour le qualificatif "plutôt positive".

TABLEAU 14: PERCEPTION DE L'INFLUENCE QU'EXERCENT DIVERS ORGANISMES SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION (EN %)

	INFLUENCE DE DIVERS ORGANISMES	N*	Très positive	Plutôt positive	Plutôt négative	Très négative	Aucune
PRIMAIRE	. Le conseil d'orientation.	329	7,0	65,7	6,7	0,9	19,8
	. Le comité pédagogique ou de participation.	331	13,9	75,8	2,1	0,3	7,9
	. Le syndicat local.	368	11,7	69,3	7,1	1,9	10,1
	. Le syndicat national.	337	5,3	67,7	11,0	3,0	13,1
	. Les associations pédagogiques et professionnelles.	328	10,4	72,6	5,8	0,0	11,3
SECONDAIRE	. Le conseil d'orientation.	321	6,9	71,3	7,2	0,6	14,0
	. Le comité pédagogique ou de participation.	341	12,3	75,1	4,4	0,3	7,9
	. Le syndicat local.	373	11,0	64,9	13,1	1,1	9,9
	. Le syndicat national.	343	4,7	58,6	17,5	2,6	16,6
	. Les associations pédagogiques et professionnelles.	350	11,7	68,3	6,0	0,6	13,4
COLLÉGIAL	. La commission pédagogique.	312	10,9	73,1	3,8	0,6	11,5
	. Le conseil d'administration du collège.	341	1,8	50,1	20,2	2,3	25,5
	. Le syndicat local.	358	8,9	65,1	10,9	2,8	12,3
	. Le syndicat national.	331	3,3	57,1	20,2	3,6	15,7
	. Les associations pédagogiques et professionnelles.	339	9,7	75,2	3,8	0,3	10,9

* Le plus faible nombre de répondantes et répondants s'explique par le fait que certains ne connaissaient pas l'existence de cet organisme alors que d'autres n'avaient pas d'opinion sur la nature de son influence.

Au primaire et au secondaire, ce sont les comités pédagogiques[9] qui sont perçus le plus positivement. Près de neuf enseignantes et enseignants sur dix sont d'avis que leur influence est positive ou très positive. **Au collégial,** l'influence de **la commission pédagogique** est également perçue comme "très" ou "plutôt" positive par plus de huit personnes sur dix. Aux trois ordres d'enseignement, **l'influence des associations**

[9] Le Conseil d'orientation est formé pour moitié de parents d'élèves et, pour l'autre moitié, de représentants des enseignants, des professionnels, des employés de soutien et des élèves; il détermine les orientations propres à l'école contenues dans le projet éducatif et donne son avis à la direction sur les mesures pour en assurer le suivi. Le comité pédagogique, prévu dans le projet de loi 3, visait à assurer la participation des enseignants et des professionnels non enseignants au projet éducatif et au choix des méthodes pédagogiques et du matériel didactique. Il n'existe plus officiellement mais plusieurs écoles ont maintenu un comité pédagogique ou de participation qui remplit des fonctions équivalentes. Au collégial, la commission pédagogique est formée de neuf représentants désignés par les professeurs et de huit autres membres; le directeur des services pédagogiques y siège d'office. Son mandat est d'aviser le conseil d'administration sur l'organisation et le développement de l'enseignement. La loi sur les Collèges prévoit que trois représentants du personnel enseignant siègent au conseil d'administration.

pédagogiques et professionnelles paraît positive aux yeux d'environ huit **enseignantes et** enseignants sur dix.

Quoique dans une moindre mesure, les autres organismes - le conseil d'orientation au primaire-secondaire, le conseil d'administration au collégial, de même que le syndicat local et national - sont perçus positivement par la majorité des répondantes et répondants. Soulignons cependant que **le conseil d'orientation se classe dernier au primaire** où il fait l'objet d'une évaluation moins positive qu'au secondaire. Le conseil d'orientation étant composé pour moitié de parents d'élèves, y a-t-il une relation entre l'évaluation moins positive qui en est faite et l'estimation du pouvoir des parents que les enseignantes et enseignants du primaire semblaient plus nombreux à considérer comme trop grand? **Au secondaire, c'est l'influence du syndicat, surtout national, que les enseignantes et enseignants semblent moins portés à voir positivement. Au collégial, c'est le conseil d'administration qui suscite le verdict le moins positif, suivi du syndicat national.**

L'analyse des données révèle des différences selon le sexe des répondantes et répondants. Les femmes sont un peu plus enclines que les hommes à voir positivement l'influence de certains organismes, soit le comité pédagogique au secondaire et la commission pédagogique au collégial.

Les perceptions diffèrent également selon la région: les enseignantes et enseignants montréalais voient moins positivement l'influence du syndicat local au secondaire, et du syndicat national au collégial. La taille de l'établissement est aussi en cause: au secondaire, plus l'école est grande, moins on trouve d'enseignantes et d'enseignants qui ont une perception positive de l'apport du syndicat local à la qualité de l'éducation; au collégial, on remarque que les enseignants qui oeuvrent dans les petits cégeps sont moins positifs que les autres à l'égard de l'influence du conseil d'administration.

Au collégial, on observe également des différences selon l'âge, la langue de travail et le secteur d'enseignement. Les enseignantes et enseignants plus âgés perçoivent moins

positivement l'influence de la commission pédagogique, du conseil d'administration et des associations pédagogiques et professionnelles; pour leur part, ceux d'âge moyen -- dans la quarantaine -- se démarquent des autres par leur appréciation plus positive du syndicat local et national. Les francophones sont sensiblement plus nombreux que les anglophones à voir positivement le conseil d'administration et le syndicat national. On note, de plus, que les enseignantes et enseignants du secteur professionnel sont légèrement plus nombreux à évaluer positivement l'influence de la commission pédagogique, du conseil d'administration et des associations pédagogiques et professionnelles.

Au primaire et au secondaire, nous n'avons observé aucune relation significative entre la perception des divers organismes et le fait d'y avoir participé l'année précédente. Par ailleurs, au collégial, on remarque que celles et ceux qui ont exercé des fonctions syndicales ont une perception plus positive du syndicat local mais une perception moins positive du conseil d'administration. Pour leur part, les membres d'associations pédagogiques et professionnelles ont tendance à voir moins positivement l'influence du syndicat national.

4.4 PARTICIPATION À DIVERS ORGANISMES

Nous avons également voulu savoir dans quelle mesure les divers organismes prévus pour assurer la participation ou la représentation du personnel enseignant suscitaient effectivement son engagement actif. Nous avons donc demandé aux enseignantes et enseignants de nous dire s'ils avaient été membres de l'un ou l'autre de ces organismes durant l'année scolaire qui précédait l'enquête; dans le cas du syndicat, ils étaient invités à nous dire s'ils y avaient occupé une fonction particulière, par exemple à titre de délégué, de membre de l'exécutif ou d'un comité de travail. Les données sont consignées au tableau 15.

On remarque que près de la moitié des répondantes et répondants du primaire et près du quart de ceux du secondaire disent avoir été membres du comité pédagogique ou de

participation. Nous faisions ici référence au comité prévu dans le projet de loi 3 et qui a été maintenu, sous diverses appellations, dans plusieurs écoles (voir note 9). Il semble toutefois -- compte tenu de la proportion élevée d'enseignantes et d'enseignants qui disent en avoir été membres -- qu'ils aient interprété ce terme dans son sens générique. Ils ont donc répondu positivement à cet item dans la mesure où ils avaient participé à l'un ou l'autre comité à caractère pédagogique ou participatif mis sur pied à l'école. En conséquence -- vu l'ambiguïté du terme --, nous ne sommes pas en mesure de connaître la proportion d'enseignantes et d'enseignants qui siègent effectivement à ces comités. Par ailleurs, ces résultats semblent être l'indice d'une vie pédagogique relativement active dans les établissements, en particulier au primaire.

TABLEAU 15: PARTICIPATION À DIVERS ORGANISMES

PARTICIPATION À DIVERS ORGANISMES	PRIMAIRE			SECONDAIRE			COLLÉGIAL		
	N	% Oui	Non	N	% Oui	Non	N	% Oui	Non
. Conseil d'orientation.	378	16,7	83,3	384	9,9	90,1	---	--	--
. Commission pédagogique.	---	--	--	---	--	--	371	8,9	91,1
. Comité pédagogique ou de participation.	378	43,4	56,6	384	23,4	76,6	---	--	--
. Conseil d'administration.	---	--	--	---	--	--	377	1,3	98,7
. Syndicat.	378	21,2	78,8	384	16,4	83,6	379	15,6	84,4
. Association pédagogique ou professionnelle.	378	21,7	78,3	384	36,5	63,5	377	40,3	59,7

On note également qu'**un peu plus d'un enseignant sur cinq au primaire, et environ un sur six au secondaire et au collégial, occupent une fonction particulière au sein de leur syndicat. En ce qui a trait aux associations pédagogiques et professionnelles, un peu plus du cinquième des enseignantes et enseignants du primaire** en sont membres alors que c'est le cas de **plus du tiers des enseignantes et enseignants du secondaire et du collégial.** La formation à dominante disciplinaire, plutôt que pédagogique, de ces derniers paraît plus compatible avec l'engagement dans des associations professionnelles.

De son côté, **le conseil d'orientation rejoint environ un enseignant sur six au primaire et un sur dix au secondaire. Au collégial,** un peu **moins d'un enseignant sur dix** a été membre de la **commission pédagogique** en 1989-1990, alors qu'un peu plus d'un sur cent agit comme membre du conseil d'administration. Il faut dire, dans le cas de ces trois organismes, que les lois ou conventions collectives fixent le nombre maximum d'enseignantes et d'enseignants qui peuvent y participer.

La proportion du personnel enseignant engagé dans les divers organismes de participation varie selon la langue de travail. Au primaire, les anglophones sont plus souvent membres d'associations pédagogiques; au collégial, la participation à la commission pédagogique et le fait d'assumer des fonctions syndicales sont plus répandus chez les anglophones que chez les francophones.

Au primaire et au secondaire, les hommes sont plus de deux fois plus nombreux que les femmes à occuper une fonction syndicale. Cette question a fait l'objet de nombreux travaux et débats au sein des organisations syndicales mais il semble que la situation ne s'améliore guère.

Au collégial, le taux de participation des enseignantes et enseignants à certains organismes est aussi en lien avec leur âge: on note que la participation aux associations pédagogiques et professionnelles est plus grande chez les enseignantes et enseignants d'âge moyen.

On remarque également que la permanence d'emploi et le statut à temps plein sont liés à une plus grande participation à certains organismes. Au primaire, les enseignantes et enseignants permanents occupent, toute proportion gardée, six fois plus souvent une fonction syndicale que leurs collègues non permanents, les enseignantes et enseignants à temps plein, trois fois plus que ceux qui ont un autre statut (par exemple, à temps partiel, à la leçon, à taux horaire). Au secondaire et au collégial, les enseignantes et

enseignants à temps plein sont, toute proportion gardée, nettement plus souvent -- six fois plus au secondaire et près de deux fois plus au collégial -- membres d'associations pédagogiques et professionnelles. Si on a parfois l'impression que les enseignantes et enseignants à statut précaire font partie de l'école, certains y étant depuis plusieurs années, on se rend compte qu'ils sont peu intégrés aux organismes de concertation ou de participation qui orientent la vie scolaire.

À certains égards, les enseignantes et enseignants des petits établissements paraissent plus actifs que les autres. Ainsi, au primaire, c'est dans les petites écoles que l'on trouve la proportion la plus élevée d'individus membres d'associations pédagogiques et professionnelles; peut-être est-ce une manière de rompre l'isolement? Au collégial, c'est dans les petits cégeps où l'on trouve le plus d'enseignantes et d'enseignants engagés dans des activités syndicales, possiblement parce qu'il y a moins de monde pour occuper un nombre équivalent de postes.

Au primaire, on note aussi que les spécialistes sont, en comparaison des titulaires, deux fois plus souvent membres d'associations pédagogiques ou professionnelles; au secondaire, c'est chez le personnel enseignant en formation professionnelle que l'engagement dans ces associations est le plus fréquent. Au collégial, les enseignantes et enseignants du secteur général sont plus présents au niveau de la commission pédagogique que leurs collègues du secteur professionnel. Sans que ce ne soit le seul facteur en cause, il est clair que les horaires plus chargés de ces derniers peuvent constituer un obstacle à leur participation.

4.5 FRÉQUENCE DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

Les visées de qualité de l'éducation paraissent difficilement compatibles avec une absence d'évaluation de l'enseignement. Cette conviction semble assez répandue. Toutefois, là où les opinions divergent et les intérêts s'entrechoquent, c'est lorsqu'il est question d'évaluation du personnel enseignant. Certains la voient comme une nécessaire contrepartie à l'autonomie professionnelle, d'autres la voient comme une menace; d'autres

(Corriveau, 1991; CSE, 1987), enfin, y voient une avenue prometteuse pour améliorer tant l'image sociale de la profession que la satisfaction du personnel et la qualité de l'enseignement. Nous avons tenté d'explorer ces facettes de l'évaluation avec les répondantes et répondants à notre enquête.

Actuellement, le personnel enseignant se préoccupe-t-il d'évaluer son enseignement?

TABLEAU 16: FRÉQUENCE À LAQUELLE LE PERSONNEL ENSEIGNANT PROCÈDE À UNE ÉVALUATION SYSTÉMATIQUE DE SON ENSEIGNEMENT

ÉVALUATION SYSTÉMATIQUE DE SON ENSEIGNEMENT	PRIMAIRE (N = 378) %	SECONDAIRE (N = 384) %	COLLÉGIAL (N = 379) %
. souvent	69,6	60,2	59,4
. parfois	25,7	30,5	28,0
. rarement	2,6	7,0	9,0
. jamais	2,1	2,3	3,7

Interrogés à ce sujet, **environ les deux tiers des enseignantes et enseignants ont dit procéder "souvent" à une évaluation systématique de leur enseignement.** Par ailleurs, dans environ le quart des cas au primaire, près du tiers des cas au secondaire et plus du quart des cas au collégial, l'évaluation se ferait plutôt occasionnellement. Rares sont ceux et celles qui affirment n'évaluer que rarement, voire jamais, leur enseignement.

Les réponses des enseignantes et enseignants relatives à la fréquence de l'évaluation donnent à penser que l'absence d'un mécanisme national d'évaluation des enseignements et des enseignants ne correspond pas à une absence d'évaluation. Ces données ne nous permettent cependant pas d'estimer jusqu'où va le caractère "systématique" de cette évaluation. La préoccupation pour l'évaluation de leur pratique pédagogique dont semblent faire preuve les enseignantes et enseignants est-elle assortie d'une formation, d'une instrumentation et d'un soutien qui garantissent la réussite de l'opération?

On note que le personnel du primaire paraît plus enclin que celui du secondaire et du collégial à procéder fréquemment à une évaluation systématique de son enseignement. Cela peut s'expliquer par la proportion plus élevée de femmes à ce niveau car nous avons observé, au primaire et au secondaire, que les femmes étaient plus nombreuses que les hommes à dire procéder "souvent" à une évaluation systématique de leur enseignement; au collégial, on compte aussi moins de femmes que d'hommes parmi les personnes qui affirment n'évaluer que rarement ou jamais leur enseignement.

4.6 INTÉRÊT À L'ÉGARD DE DIVERSES FORMULES D'ÉVALUATION

Nous avons cru utile de vérifier la perception des enseignantes et enseignants à l'égard de diverses formules d'évaluation de l'enseignement. Nous avons retenu six modalités possibles d'évaluation, certaines touchant les enseignements et d'autres le personnel enseignant: l'évaluation par les élèves, avec les pairs, par le supérieur, par le milieu, par les résultats scolaires des élèves, par le personnel enseignant lui-même. Pour chacune de ces formules, nous avons demandé au personnel enseignant de nous dire s'il serait très, assez, peu ou pas du tout favorable à son utilisation.

On constate, à la lecture du tableau 17, que **la majorité des enseignantes et enseignants,** et ce à chaque ordre d'enseignement, seraient très ou assez **favorables à des rencontres entre enseignants d'une même matière de même qu'à l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation et d'un questionnaire d'appréciation rempli par les élèves dans le but d'évaluer leur enseignement.** À cet égard, les rencontres entre enseignants d'une même matière remportent la palme puisque plus de neuf enseignantes et enseignants sur dix seraient favorables à cette formule, la majorité d'entre eux se déclarant même "très" favorables à son utilisation. L'auto-évaluation vient en second lieu; selon l'ordre d'enseignement, entre huit et neuf individus sur dix y seraient favorables.

TABLEAU 17: DEGRÉ D'ACCORD AVEC L'UTILISATION DE DIVERSES FORMULES D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT (EN %)

	SERAIT FAVORABLE AUX FORMULES SUIVANTES D'ÉVALUATION	N	Très	Assez	Peu	Pas du tout
PRIMAIRE	. Questionnaire d'appréciation rempli par les élèves et remis à l'enseignant/e.	328	19,8	36,3	16,5	27,4
	. Rencontres entre enseignants d'une même matière, d'un même département.	374	58,6	32,1	4,8	4,5
	. Évaluation annuelle de l'enseignant/e par son supérieur.	374	11,2	35,6	21,7	31,6
	. Création d'un comité école-milieu.	369	8,9	24,9	19,2	46,9
	. Comparaison des résultats des élèves aux examens du Ministère ou aux épreuves internationales.	361	3,3	21,1	16,3	59,3
	. Grille d'auto-évaluation volontaire fournie à l'enseignant/e.	375	36,5	42,7	9,9	10,9
SECONDAIRE	. Questionnaire d'appréciation rempli par les élèves et remis à l'enseignant/e.	380	30,8	38,9	11,8	18,4
	. Rencontres entre enseignants d'une même matière, d'un même département.	381	64,8	29,1	3,4	2,6
	. Évaluation annuelle de l'enseignant/e par son supérieur.	382	11,8	36,4	22,0	29,8
	. Création d'un comité école-milieu.	378	13,5	34,4	19,8	32,3
	. Comparaison des résultats des élèves aux examens du Ministère ou aux épreuves internationales.	371	10,0	27,5	25,1	37,5
	. Grille d'auto-évaluation volontaire fournie à l'enseignant/e.	382	35,3	49,2	6,3	9,2
COLLÉGIAL	. Questionnaire d'appréciation rempli par les élèves et remis à l'enseignant/e.	379	48,0	35,6	10,0	6,3
	. Rencontres entre enseignants d'une même matière, d'un même département.	379	57,0	33,8	5,0	4,2
	. Évaluation annuelle de l'enseignant/e par son supérieur.	370	15,4	25,9	21,1	37,6
	. Création d'un comité cégep-milieu.	374	22,5	35,0	17,1	25,4
	. Comparaison des résultats des élèves à des examens ministériels ou à des épreuves internationales.	364	21,7	37,4	19,8	21,2
	. Grille d'auto-évaluation volontaire fournie à l'enseignant/e.	377	42,7	45,9	5,6	5,8

En troisième lieu, vient le questionnaire d'évaluation par les élèves mais, à cet égard, l'enthousiasme est un peu moins grand chez le personnel du primaire et du secondaire, ce qui est probablement lié à la confiance moins grande que l'on porte au jugement des élèves plus jeunes.

Par ailleurs, **la création d'un comité école-milieu,** (formé de représentants de la direction, des enseignants, des élèves, des parents et des employeurs), si elle recueille l'appui de la majorité des répondantes et répondants du collégial et de près de la moitié de ceux du secondaire, **passe moins bien au primaire** où seulement le tiers du personnel s'y dit favorable. De son côté, **le recours à la comparaison des résultats des élèves aux examens ministériels ou aux épreuves internationales** comme outil d'évaluation reçoit l'assentiment de près des deux tiers des enseignantes et enseignants du collégial mais **est rejeté au primaire-secondaire** où seule une minorité d'enseignantes et d'enseignants (environ le quart au primaire et le tiers au secondaire) s'y montrent favorables. Il faut dire qu'au collégial, les examens ministériels n'existent pas. Au secondaire, les publications des résultats des élèves aux examens ont conduit à certaines pratiques de sélection des élèves et de supervision pédagogique que tous sont loin de voir positivement. **Aux trois ordres d'enseignement, les opinions sont partagées quant à la pertinence de l'évaluation annuelle de l'enseignante ou de l'enseignant par son supérieur;** un peu moins de la moitié des personnes interviewées se disent très ou assez d'accord avec cette mesure alors qu'un peu plus de la moitié d'entre elles s'y montrent réticentes.

On remarque que, **aux trois ordres d'enseignement, les formules qui impliquent la participation du personnel enseignant reçoivent un meilleur accueil que celles qui laissent une plus large place aux intervenants extérieurs.** Cette option du personnel enseignant pour les formules qui lui assurent un certain contrôle sur l'évaluation va dans le sens des positions antérieures prises par le CSE en cette matière (CSE, 1987): la finalité de

l'évaluation doit être la responsabilisation d'équipes d'éducateurs et la capacité de renouvellement des établissements plutôt que la reddition de comptes."

Dans l'ensemble, plus on avance dans les ordres d'enseignement, plus le personnel enseignant se montre favorable à l'utilisation des diverses formules d'évaluation de l'enseignement; seule l'évaluation par le supérieur fait exception à cette règle. Les écarts sont relativement marqués au niveau du questionnaire d'appréciation des élèves, du comité école-milieu et de la comparaison des résultats des élèves.

Le degré d'accord avec certaines formules d'évaluation varie selon l'âge des enseignantes et enseignants. Au primaire, plus ils sont jeunes, plus ils sont nombreux à se dire d'accord avec l'auto-évaluation. Au secondaire et au collégial, les plus jeunes sont plus enclins à appuyer l'évaluation par les élèves; au collégial, on note que plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus ils se montrent favorables à l'évaluation par le supérieur et à l'évaluation de l'enseignement par un comité cégep-milieu. On observe sur ce dernier point des variations selon la langue de travail: au secondaire et au collégial, les francophones sont nettement plus nombreux que les anglophones à se montrer favorables au comité école-milieu.

Il existe également un lien significatif entre la scolarité du personnel enseignant et son appui à certains modes d'évaluation. Au secondaire, l'appui à la création du comité école-milieu est plus répandu chez les enseignantes et enseignants moins scolarisés alors que l'accord avec la grille d'auto-évaluation est légèrement plus grand chez les plus

---

" La CEQ s'est engagée dans l'élaboration d'une position concernant l'évaluation du personnel, des institutions et des apprentissages. Les documents soumis à la consultation des membres précisent que ces diverses formes d'évaluation doivent faire l'objet de concertation entre les diverses instances concernées (notamment les ministères, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement, les organisations syndicales, les associations étudiantes et les organisations de parents). Quant à l'évaluation du personnel, elle ferait l'objet de négociations et serait intégrée aux conventions collectives; la responsabilité en reviendrait conjointement aux établissements d'enseignement et aux équipes de travail. (Tardif, 1990).

scolarisés. Au collégial, les moins scolarisés sont moins nombreux à s'opposer à l'évaluation par le supérieur alors que, de leur côté, les plus scolarisés se montrent un peu plus intéressés à la comparaison des résultats des élèves à des examens uniformes.

On observe, au collégial, que l'intérêt à l'égard de certaines formules d'évaluation varie selon le lien et le statut d'emploi. Les enseignantes et enseignants permanents sont moins favorables que les non-permanents aux rencontres entre enseignants d'une même matière, à l'évaluation de l'enseignant par son supérieur et à l'existence d'un comité cégep-milieu pour évaluer l'enseignement. Le statut d'emploi à temps plein correspond aussi à un moins grand accord avec l'évaluation par le supérieur.

Au primaire, les spécialistes se montrent plus favorables que les titulaires à l'évaluation par le supérieur et à l'utilisation de la grille d'auto-évaluation. Au collégial, la plupart des formules reçoivent un appui plus large de la part des enseignantes et enseignants du secteur professionnel que de ceux du secteur général: il en est ainsi de l'évaluation par les élèves, par le supérieur, par le comité cégep-milieu ainsi que de l'auto-évaluation.

5- CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE

Ce chapitre traite de la formation, du perfectionnement et des expériences professionnelles du personnel enseignant. On y rend compte également du degré d'adhésion que suscitent certaines propositions relatives aux cheminements de carrière dans l'enseignement.

5.1 FORMATION ET PERFECTIONNEMENT

5.1.1 Scolarité reconnue

Nous avons demandé aux personnes interviewées de nous dire combien d'années de scolarité leur étaient reconnues. Les données figurent au tableau 18.

TABLEAU 18: SCOLARITÉ RECONNUE POUR FINS DE TRAITEMENT

ANNÉES DE SCOLARITÉ RECONNUES	PRIMAIRE (N = 375) %	SECONDAIRE (N = 384) %	COLLÉGIAL (N = 378) %
. 15 ans et moins	30,1	17,5	1,9
. 16 ans	14,9	19,5	10,3
. 17 ans	23,7	20,1	20,1
. 18 ans	15,5	19,5	18,5
. 19 ans et plus	15,7	23,4	49,2
. Moyenne	16,5	17,0	18,1

On remarque que **plus l'on avance dans les ordres d'enseignement, plus les répondantes et répondants sont scolarisés**. Alors que **près du tiers du corps enseignant du primaire a 15 ans ou moins de scolarité**, cette situation ne touche que 17,5% du personnel du secondaire et 1,9% de celui du collégial. À l'inverse, en ce qui concerne **les personnes ayant 19 ans et plus de scolarité, on en trouve, au collégial, deux fois plus qu'au secondaire et trois fois plus qu'au primaire**[11].

---

[11] Non seulement le nombre d'années de scolarité diffère-t-il, mais aussi la nature des diplômes. D'un côté, on trouve beaucoup plus de détenteurs et détentrices de brevets d'écoles normales au primaire; de l'autre, les maîtrises et les doctorats sont plus répandus au collégial.

La situation varie selon le sexe, l'âge et l'expérience. Aux trois ordres d'enseignement, les femmes sont moins scolarisées que les hommes. Au primaire, l'écart est particulièrement marqué: moins d'un homme sur dix, mais plus d'une femme sur trois, a 15 ans et moins de scolarité; par ailleurs, on trouve deux fois plus d'hommes que de femmes ayant 18 ans et plus de scolarité. Ici, la relation avec l'âge est à prendre en compte; les hommes étant dans l'ensemble plus jeunes que les femmes, ils sont plus nombreux à être entrés dans la carrière au moment où les exigences de formation s'étaient accrues. Au secondaire, l'écart s'amenuise mais demeure important: un homme sur dix a 15 ans et moins de scolarité comparativement à une femme sur quatre; un homme sur deux, mais une femme sur trois, a 18 ans et plus de scolarité. Dans ce cas, comme nous le verrons plus loin, c'est entre autres parce que les femmes ont moins profité du perfectionnement en cours de carrière. Au collégial également, les femmes sont moins scolarisées que leurs confrères, mais cette fois légèrement.

En matière de scolarité, des différences significatives existent aussi selon l'âge des enseignantes et enseignants mais, à cet égard, la situation varie selon les ordres d'enseignement. Au primaire, plus le personnel est âgé, moins il est scolarisé. Ainsi, alors que près de la moitié des enseignantes et enseignants de plus de 50 ans ont quinze ans et moins de scolarité, c'est le cas de 5,6% de ceux de 40 ans et moins. Au secondaire, on observe le phénomène inverse: plus les enseignantes et enseignants sont âgés, plus ils sont scolarisés. Ainsi, les plus âgés sont, par rapport aux plus jeunes, deux fois moins nombreux à n'avoir que quinze ans de scolarité et deux fois plus nombreux à en avoir dix-huit ans et plus. Au collégial, les enseignantes et enseignants plus âgés ont, plus que ceux de 40 ans et moins, complété dix-neuf ans et plus de scolarité. Compte tenu des liens qui unissent l'âge et l'expérience, les relations, dans le cas de cette dernière variable, vont dans le même sens que celles observées pour l'âge.

Au collégial, on note également que le personnel enseignant en formation générale est plus scolarisé que celui de la formation professionnelle.

5.1.2 Scolarité liée au perfectionnement

Compte tenu de l'importance accordée à la scolarité des enseignantes et enseignants -- dont l'un des indices est la reconnaissance salariale qui y est rattachée --, nous avons demandé aux personnes interviewées combien d'années elles avaient ajoutées à leur scolarité de départ à cause d'activités de perfectionnement. On peut constater qu'**une proportion élevée du personnel enseignant a augmenté sa scolarité depuis son entrée dans la profession. La situation est particulièrement marquée au primaire et au secondaire** où seule une faible partie du personnel -- environ le quart au primaire et le sixième au secondaire -- n'a connu aucune augmentation de scolarité et où l'augmentation moyenne est supérieure à deux ans. Ce phénomène n'est pas nouveau. En 1978, on constatait que 55% du personnel enseignant du primaire-secondaire avait ajouté au moins deux ans à sa scolarité depuis son entrée dans la carrière (Cormier et al., 1979). Par ailleurs, au collégial, où le personnel enseignant est plus jeune, le perfectionnement a moins souvent conduit à l'augmentation de scolarité: près de la moitié du personnel a conservé sa scolarité de départ; l'ajout moyen de scolarité excède tout juste une année.

TABLEAU 19: NOMBRE D'ANNÉES DE SCOLARITÉ AJOUTÉES À CAUSE D'ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT

ANNÉES DE SCOLARITÉ AJOUTÉES	PRIMAIRE (N = 378) %	SECONDAIRE (N = 384) %	COLLÉGIAL (N = 379) %
. aucune	26,2	17,4	42,0
. une année	19,6	19,3	26,9
. deux années	19,6	21,6	15,8
. trois années	13,2	19,0	8,2
. quatre années et plus	21,5	22,7	7,1
. Moyenne	2,1	2,3	1,2

Si l'on considère le nombre de personnes qui ont ajouté deux ans et plus à leur scolarité à la suite d'activités de perfectionnement, on observe des écarts significatifs selon les caractéristiques des enseignantes et enseignants.

Aux trois d'ordres d'enseignement, les enseignantes et enseignants les plus jeunes -- soit ceux de 40 ans et moins -- sont nettement moins nombreux à avoir ajouté deux ans et plus à leur scolarité de départ. Rien de bien surprenant: tout d'abord, leur formation plus récente les incite moins à retourner sur les bancs d'école; de plus, comme l'ajout d'une année de scolarité s'échelonne sur plusieurs années (cinq ans au rythme de deux cours par année), il est logique que les plus jeunes aient moins eu le temps d'accroître leur scolarité. La relation avec l'expérience agit dans le même sens: plus les enseignantes et enseignants sont expérimentés, plus il est courant qu'ils aient augmenté leur scolarité de deux ans et plus à cause d'activités de perfectionnement.

On note aussi un lien entre l'ajout d'années de scolarité par le perfectionnement et la scolarité actuelle des personnes: aux trois ordres d'enseignement, plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, plus ils sont nombreux à avoir ajouté deux ans et plus à leur scolarité de départ. Cela semble aller de soi, le perfectionnement ayant pour effet d'élever la scolarité. Mais, comme l'a montré une étude antérieure, dans le cas du collégial, (Larue et Whyte, 1987) et comme le confirment les données de la section suivante, pour le primaire-secondaire, c'est aussi parce que les enseignantes et les enseignants les plus scolarisés s'adonnent plus aux activités de perfectionnement, en particulier aux cours universitaires.

La situation varie également selon le lien d'emploi: le fait d'avoir ajouté deux ans et plus à sa scolarité de départ est environ quatre à cinq fois plus répandu chez les permanents que chez les non-permanents. Ici, le lien avec l'âge doit être pris en compte, mais aussi le plus faible accès du personnel à statut précaire aux activités de perfectionnement.

On observe certaines autres relations significatives: au primaire, les titulaires -- qui sont, toute proportion gardée, plus âgés -- ont plus que les spécialistes ajouté deux ans et plus à leur scolarité; au secondaire, les hommes l'ont fait un peu plus que les femmes; au collégial, la situation est un peu plus fréquente chez le personnel des grands cégeps, fort probablement parce que ces établissements sont généralement situés dans de grands centres urbains où l'accès géographique à l'université est plus facile.

5.1.3 Participation aux activités de perfectionnement

Le perfectionnement du personnel enseignant est souvent identifié comme un élément essentiel au maintien d'une éducation de qualité. Compte tenu de la stabilité des effectifs enseignants, due au faible recrutement des dernières années, et des changements importants qu'a connus le système scolaire, le perfectionnement du personnel apparaît plus que jamais comme une nécessité. Nous avons d'abord demandé aux enseignantes et enseignants de préciser la nature des activités de perfectionnement auxquelles ils avaient participé au cours des cinq dernières années.

On peut constater que **la très grande majorité des enseignantes et enseignants** -- entre huit et neuf sur dix selon l'ordre d'enseignement -- **ont eu accès à du perfectionnement lors des journées pédagogiques.** De plus, près des trois quarts du personnel enseignant du primaire, un peu plus des deux tiers de celui du secondaire et plus des trois quarts de celui du collégial a pu profiter d'**activités lors de congrès, colloques ou conférences.** Par ailleurs, **le perfectionnement universitaire a connu moins d'adeptes**, surtout au primaire-secondaire (43,4% au primaire, 36,5% au secondaire et 63,7% au collégial). D'un autre côté, **environ le tiers** du personnel à chaque ordre d'enseignement a utilisé la formule **des stages** pour se perfectionner. **Au collégial, plus de la moitié** des enseignantes et enseignants ont participé aux activités de **Performa,** programme de perfectionnement à caractère pédagogique. Quant aux "autres" formules de perfectionnement (formation sur mesure, formation syndicale, ateliers de recyclage, activités organisées par des

associations professionnelles), elles ont touché une plus faible proportion des répondantes et répondants (15,6% au primaire, 16,0% au secondaire et 20,3% au collégial).

TABLEAU 20: PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT AU COURS DES CINQ DERNIÈRES ANNÉES

ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT	PRIMAIRE			SECONDAIRE			COLLÉGIAL		
	N	% Oui	Non	N	% Oui	Non	N	% Oui	Non
. Cours à l'université.	378	43,4	56,6	384	36,5	63,5	380	63,7	36,3
. Stage.	378	30,7	69,3	384	39,3	60,7	380	31,8	68,2
. Activité de perfectionnement lors de journées pédagogiques.	378	96,8	3,2	384	89,1	10,9	380	81,1	18,9
. Congrès, colloque ou conférence.	378	73,8	26,2	384	68,5	31,5	380	83,7	16,3
. Programme Performa.	---	--	--	---	--	--	380	58,2	41,8
. Autre.	378	15,6	84,4	382	16,0	84,0	380	20,3	79,7

Précisons toutefois que les données recueillies ne nous permettent pas de mesurer la fréquence de participation aux diverses activités. En d'autres mots, nous demandions aux personnes interviewées de dire si "oui" ou "non" elles avaient participé, au cours des cinq dernières années, à l'une ou l'autre des activités mentionnées. Toute participation à une activité au cours de cette période, peu importe qu'elle ait représenté un investissement de quelques heures ou de plusieurs semaines, a été comptabilisée. Il faut donc prendre garde de ne pas conclure trop rapidement à un perfectionnement massif des enseignantes et enseignants. À cet égard, **le taux de non-participation aux activités nous paraît plus révélateur. Au cours des cinq dernières années, plus de la moitié des enseignantes et enseignants du primaire, près des deux tiers de ceux du secondaire et plus du tiers de**

ceux du collégial n'ont suivi aucun cours à l'université; environ les deux tiers d'entre eux n'ont profité d'aucun stage; plus du quart d'entre eux au primaire, près du tiers au secondaire et environ le sixième au collégial n'ont participé à aucun congrès ou colloque, ni à aucune conférence. **Seul l'accès au perfectionnement lors des journées pédagogiques semble généralisé.**

Le personnel enseignant du collégial paraît plus favorisé en ce qui a trait au perfectionnement, alors que **le personnel enseignant du secondaire fait plutôt figure de parent pauvre en la matière**. On se rappellera que le personnel du secondaire était trois fois moins nombreux que celui du primaire et du collégial à mentionner le perfectionnement comme facteur d'amélioration de l'école publique (tableau 4); on comprend un peu mieux pourquoi.

Le taux de participation aux activités de perfectionnement varie selon la langue de travail. Au primaire et au secondaire, les anglophones sont significativement plus nombreux que les francophones à avoir suivi des stages et à avoir participé à des colloques ou à des congrès; au secondaire, on trouve aussi chez les anglophones une proportion plus élevée de personnes qui se sont perfectionnées par des cours à l'université. Par ailleurs, au collégial, on note que la participation au programme Performa est deux fois plus élevée chez les francophones que chez les anglophones.

La participation aux activités de perfectionnement est également en relation avec l'âge. Tant au secondaire qu'au collégial, plus les enseignantes et enseignants sont âgés, moins ils sont nombreux à avoir suivi du perfectionnement universitaire au cours des cinq dernières années. Peut-être ont-ils fait le plein car, comme nous l'avons vu précédemment, ils ont été nombreux à suivre des cours universitaires au fil de leur carrière. Au collégial, on note chez les plus jeunes une participation plus faible aux colloques et congrès, ce qui n'est probablement pas sans lien avec leur plus grande précarité d'emploi.

Au primaire et au secondaire, ce sont les plus scolarisés qui ont le plus eu recours aux cours universitaires pour se perfectionner. Au collégial, on remarque que les femmes l'ont fait plus que les hommes. On sait qu'elles sont un peu moins scolarisées. Un certain rattrapage serait-il en train de s'opérer?

Il existe également un lien entre la participation à certaines activités de perfectionnement et la taille des établissements: au primaire, ce sont les enseignantes et enseignants des petites écoles qui ont le plus participé aux stages et aux colloques et congrès; au collégial, la participation à Performa a été légèrement plus faible dans les cégeps de grande taille.

Au collégial, les enseignantes et enseignants permanents et à temps plein se démarquent, de façon significative, de leurs collègues à statut précaire. La participation à plusieurs activités de perfectionnement -- notamment les journées pédagogiques, les colloques et congrès et Performa -- a été plus élevée chez les permanents que chez les non-permanents et chez les enseignants à temps plein par rapport à ceux à temps partiel. Cette situation peut s'expliquer, en partie du moins, par les règles qui régissent le perfectionnement. Comme les argents alloués au perfectionnement le sont en fonction des "équivalents temps complet", les comités locaux de perfectionnement de certains cégeps ont fait le choix de réserver les activités rendues possibles par ces fonds au seul personnel permanent.

De plus, on observe, au primaire, que les spécialistes ont été deux fois plus nombreux que les titulaires à participer à des stages de perfectionnement; au collégial, l'inscription à Performa a été plus répandue chez les enseignantes et enseignants du secteur professionnel que chez ceux du général.

5.1.4 Satisfaction en matière de perfectionnement

Jusqu'à quel point le personnel enseignant est-il satisfait de son sort **en matière de perfectionnement?** Le tableau 21 montre que, pour chacun des aspects visés -- contribution de l'employeur, quantité et qualité des activités --, **la grande majorité des enseignantes et enseignants s'estiment relativement satisfaits.**

TABLEAU 21: SATISFACTION À L'ÉGARD DE CERTAINS ASPECTS RELATIFS AU PERFECTIONNEMENT (EN %)

	ASPECTS DU PERFECTIONNEMENT	N	Très satisfait/e	Satisfait/e	Insatisfait/e	Très insatisfait/e
PRIMAIRE	. Contribution de l'employeur.	369	16,8	57,2	19,5	6,5
	. Quantité d'activités.	367	15,8	58,9	22,3	3,0
	. Qualité des activités volontaires.	366	23,5	67,2	7,1	2,2
	. Qualité des activités obligatoires.	356	11,8	61,5	23,0	3,7
SECONDAIRE	. Contribution de l'employeur.	360	18,9	49,2	21,9	10,0
	. Quantité d'activités.	369	11,1	51,2	28,2	9,5
	. Qualité des activités volontaires.	359	25,9	61,8	9,5	2,8
	. Qualité des activités obligatoires.	318	13,5	55,3	26,7	4,4
COLLÉGIAL	. Contribution de l'employeur.	351	25,4	47,6	20,5	6,6
	. Quantité d'activités.	357	20,2	60,8	16,0	3,1
	. Qualité des activités volontaires.	359	29,8	63,0	6,7	0,6
	. Qualité des activités obligatoires.	145*	15,9	66,2	16,6	1,4

* Le faible nombre de répondantes et répondants s'explique par le fait que plusieurs ont affirmé l'inexistence d'activités obligatoires de perfectionnement au collégial.

C'est la qualité des activités suivies sur une base volontaire qui suscite le plus de satisfaction: à chaque ordre d'enseignement, neuf répondantes et répondants sur dix se déclarent satisfaits ou très satisfaits à cet égard. Environ les trois quarts des personnes interviewées se disent satisfaites ou très satisfaites de la quantité des activités de perfectionnement. Dans des proportions équivalentes, les enseignantes et enseignants se déclarent satisfaits ou très satisfaits de la qualité des activités obligatoires (73,3% au primaire, 68,8% au secondaire et 82,1% au collégial) et de la contribution de leur employeur (74,0% au primaire, 68,1% au secondaire et 73,0% au collégial).

La situation semble s'être améliorée au fil des ans car, en 1978, 43% du personnel enseignant du primaire-secondaire affirmait qu'il doutait fort de l'utilité des programmes et des cours de perfectionnement que l'on proposait aux professeurs (Cormier et al., 1979).

Par ailleurs, le niveau de satisfaction peut être qualifié de "moyen" puisque **seule une minorité de personnes déclarent être "très satisfaites" de l'un ou l'autre aspect visé.** De plus, si le personnel enseignant s'estime relativement satisfait du perfectionnement auquel il a eu accès, il n'en demeure pas moins que, comme nous le verrons plus loin, les formules auxquelles il a participé ces dernières années ne sont pas toujours celles qui suscitent chez lui le plus d'intérêt.

On est à même d'observer que le niveau de satisfaction est toujours plus faible au secondaire qu'aux autres ordres d'enseignement, tant en ce qui a trait à la contribution de l'employeur qu'à la quantité et à la qualité des activités. À l'opposé, sauf pour la contribution de l'employeur, **c'est toujours au collégial que l'on trouve la proportion la plus élevée de personnes satisfaites.** Cette situation n'est probablement pas sans lien avec le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants qui ont pu profiter d'activités de perfectionnement.

Nous avons noté, au primaire, une relation significative entre la satisfaction à l'égard du perfectionnement et la scolarité des répondantes et répondants: plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, moins ils s'estiment satisfaits de la contribution de leur employeur, de la quantité d'activités et de la qualité des activités suivies sur une base volontaire. Le personnel plus scolarisé aurait-il des attentes plus élevées? Au collégial, la satisfaction à l'égard des activités volontaires est légèrement plus élevée chez le personnel enseignant de la formation professionnelle en comparaison avec celui de la formation générale.

Les enseignantes et enseignants de Montréal se montrent moins satisfaits du perfectionnement reçu que ceux des autres régions: au primaire, leur satisfaction est nettement plus faible au niveau de la qualité des activités volontaires; il en va de même au secondaire, tant en ce qui a trait aux activités obligatoires que volontaires.

Nous avons invité les enseignantes et enseignants à nous formuler des commentaires sur les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard du perfectionnement. Voici un relevé des commentaires les plus fréquents.

On s'estime satisfait du perfectionnement quand il est pratique, qu'il colle au vécu de la classe, qu'il permet de mieux préparer et donner les cours ou d'évaluer les apprentissages. Au primaire et au secondaire, on n'apprécie guère les cours trop théoriques, "le pelletage de nuages". Au primaire, plusieurs soulignent leur intérêt pour la nouveauté, les nouvelles idées, les nouvelles approches pédagogiques, les petits trucs créatifs qui permettent de renouveler son enseignement. Au collégial, Performa fait l'objet de plusieurs commentaires positifs.

Le caractère volontaire d'une activité de perfectionnement est toujours vu comme positif alors que, surtout au primaire-secondaire, on n'apprécie pas les cours imposés, pour lesquels on n'a pas été consultés, ceux qui répondent plus aux besoins du Ministère ou de la commission scolaire qu'à ceux du personnel enseignant et des élèves. À l'inverse, plusieurs, surtout au primaire, mentionnent comme un facteur positif, le fait que la direction ou la commission scolaire les consulte toujours avant d'organiser une activité.

La compétence ou l'incompétence des personnes-ressources fait qu'on sortira satisfait ou non de l'activité de perfectionnement. Au primaire-secondaire, lorsque des reproches sont adressés aux personnes-ressources, ils portent principalement sur leur manque d'organisation. On aime les sessions bien planifiées, bien structurées; on a horreur des animateurs anarchiques, des activités mal préparées où on a l'impression de perdre son temps.

Plusieurs apprécient le perfectionnement parce qu'il est une occasion d'échange avec des collègues de leur milieu de travail ou d'ailleurs.

Les principaux motifs d'insatisfaction ont trait à l'accès au perfectionnement: les budgets sont insuffisants, ce qui conduit à limiter le nombre de personnes qui profitent d'une libération de tâche ou du remboursement de leurs frais; le personnel à statut précaire est souvent oublié; dans certaines régions, ou pour certaines disciplines particulières, il y a très peu de perfectionnement accessible.

5.1.5 Intérêt à l'égard des formules de perfectionnement

À partir des années 1970, le perfectionnement du personnel enseignant a été surtout orienté vers l'augmentation de la scolarité par la fréquentation universitaire, entre autres parce que, d'après les conventions collectives en vigueur, l'augmentation de la scolarité conduisait à un avancement salarial. Cette période a également été traversée par des vagues de déqualification qui ont incité le personnel enseignant à opérer un rattrapage. Au primaire-secondaire, les dernières années ont été marquées par la participation du personnel enseignant à des programmes nationaux commandés par les changements du système: politiques, programmes, implantation des micro-ordinateurs. Plusieurs intervenants, dont le Conseil des universités (1988) et le Conseil supérieur de l'éducation (1984), ont déploré le fait que les formes de perfectionnement horizontales, prises en charge par le milieu et susceptibles de mieux répondre aux besoins des enseignantes et enseignants, étaient plutôt laissées pour compte. Le personnel enseignant partage-t-il ce point de vue? Pour le savoir, nous lui avons demandé de nous signifier son niveau d'intérêt à l'égard de diverses formules qui pourraient lui être offertes en vue d'assurer son perfectionnement professionnel. Les résultats sont consignés au tableau 22.

Soulignons tout d'abord que **l'intérêt du personnel enseignant à l'égard du perfectionnement paraît assez élevé** puisque, sauf dans le cas des stages sur le marché du travail et des cours à l'université, la grande majorité des enseignantes et enseignants de chaque ordre d'enseignement se disent très ou assez intéressés à chacune des formules de perfectionnement proposées.

Jetons un coup d'oeil du côté des formules gagnantes. **Trois des formules proposées soulèvent l'intérêt d'environ neuf personnes sur dix à chaque ordre d'enseignement. Il s'agit d'une banque de jours de perfectionnement gérée par chaque enseignante ou enseignant, de sessions de formation offertes à l'école ou au cégep en fonction de besoins spécifiques, et de l'accès à un centre de ressources et de perfectionnement du personnel enseignant.**

TABLEAU 22: INTÉRÊT À L'ÉGARD DE DIVERSES FORMULES DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL (EN %)

	SERAIT INTÉRESSÉ/E AUX FORMULES SUIVANTES	N	Très	Assez	Peu	Pas du tout
PRIMAIRE	. Formation sur mesure à l'école.	371	56,3	35,6	4,9	3,2
	. Cours à l'université.	375	18,9	26,4	22,9	31,7
	. Stage sur le marché du travail.	356	11,2	27,8	17,1	43,8
	. Groupes de recherche à l'école.	371	26,7	46,9	12,1	14,3
	. Participation à des colloques.	377	38,7	40,6	12,5	8,2
	. Accès à un centre d'enseignants.	375	56,8	32,5	5,1	5,6
	. Journées pédagogiques.	374	31,0	35,8	21,7	11,5
	. Banque de jours autogérée.	376	65,7	26,9	2,7	4,8
	. Activités professionnelles liées à sa discipline.	352	36,4	31,0	9,7	23,0
SECONDAIRE	. Formation sur mesure à l'école.	380	58,4	33,2	3,7	4,7
	. Cours à l'université.	383	23,5	25,3	22,2	29,0
	. Stage sur le marché du travail.	367	29,7	24,8	12,3	33,2
	. Groupes de recherche à l'école.	378	32,5	41,0	11,9	14,6
	. Participation à des colloques.	383	42,3	35,8	12,5	9,4
	. Accès à un centre d'enseignants.	380	60,5	31,3	4,7	3,4
	. Journées pédagogiques.	379	42,0	31,9	13,5	12,7
	. Banque de jours autogérée.	381	66,4	26,5	2,9	4,2
	. Activités professionnelles liées à sa discipline.	374	47,3	32,1	7,0	13,6
COLLÉGIAL	. Formation sur mesure au cégep.	378	63,2	29,6	2,9	4,2
	. Cours à l'université.	377	33,4	31,3	20,7	14,6
	. Stage sur le marché du travail.	362	47,2	23,2	10,5	19,1
	. Groupes de recherche au cégep.	377	40,1	37,7	14,1	8,2
	. Participation à des colloques.	380	47,1	38,9	9,2	4,7
	. Accès à un centre d'enseignants.	376	52,9	36,7	6,9	3,5
	. Journées pédagogiques.	378	37,0	41,0	13,5	8,5
	. Banque de jours autogérée.	375	63,5	25,1	6,1	5,3
	. Activités professionnelles liées à sa discipline.	374	61,8	25,7	8,6	4,0
	. Programme en psychopédagogie.	380	31,3	32,1	18,9	17,6

De plus, l'intérêt suscité par ces formules s'avère très grand, si l'on se fie à la proportion des répondantes et répondants qui se disent "très" intéressés par elles, entre 52,9% et 66,4% selon la formule et l'ordre d'enseignement.

La formule des colloques ou congrès est aussi très populaire puisque près de neuf personnes sur dix au collégial et près de huit sur dix au primaire-secondaire s'y disent intéressées. Environ les trois quarts des enseignantes et enseignants de chaque ordre d'enseignement signifient leur intérêt à l'égard des groupes de recherche et d'échange formés à l'école ou au collège.

Pour sa part, la possibilité d'exercer des activités professionnelles liées à sa discipline[11], formule particulièrement appréciée au collégial (87,5%), suscite l'intérêt d'un peu plus des trois quarts des personnes interviewées au secondaire et des deux tiers de celles du primaire. On comprendra que cette formule est plus facilement compatible avec une formation à dominante disciplinaire, plus répandue au collégial et au secondaire, qu'avec une formation à dominante pédagogique, plus fréquente au primaire.

Quant à l'utilisation des journées pédagogiques aux fins de perfectionnement, elle rallie les deux tiers du personnel enseignant du primaire et environ les trois quarts de celui du secondaire et du collégial.

Les deux formules qui paraissent les moins intéressantes aux yeux des enseignantes et enseignants sont **les cours à l'université et les stages sur le marché du travail.** Moins de la moitié des répondantes et répondants du primaire et du secondaire ont affirmé être très ou assez intéressés par les cours à l'université. Quant aux stages sur le marché du

---

[11] Il semble que les répondantes et répondants aient donné une interprétation plutôt large au terme "discipline", si l'on se fie à la proportion d'entre eux qui ont répondu affirmativement, notamment au primaire où la formation du personnel enseignant n'est que rarement à caractère disciplinaire.

travail, ils n'intéresseraient qu'un peu plus du tiers des enseignantes et enseignants du primaire -- ce qui se comprend facilement, compte tenu du fait que la grande majorité ne sont pas des spécialistes d'une discipline -- mais susciteraient l'intérêt d'un peu plus de la moitié de ceux du secondaire, et en particulier de ceux de la formation professionnelle. Au collégial, même si ces deux formules se classent parmi les dernières, elles suscitent tout de même l'intérêt d'environ les deux tiers des personnes interviewées. Rappelons que c'est aussi au collégial où la participation aux études universitaires avait été la plus élevée au cours des cinq dernières années.

Au collégial -- où nous avions abordé cette question de manière spécifique --, près des deux tiers des personnes interviewées se disent intéressées au perfectionnement de nature psychopédagogique. Soulignons toutefois que cette activité se classe bonne dernière, suscitant un intérêt équivalent à celui exprimé à l'égard des cours universitaires.

Dans l'ensemble, il semble que les enseignantes et enseignants des trois ordres d'enseignement soient **plus intéressés aux formules de perfectionnement qui laissent place à l'autonomie et qui sont près de leurs besoins et de leur milieu** (banque de jours, formation sur mesure, accès à un centre de ressources). La période du perfectionnement qualifiée par plusieurs de course aux crédits serait-elle révolue?

L'analyse des données révèle que le degré d'intérêt à l'égard des diverses formules de perfectionnement varie, entre autres, selon la langue de travail. Au primaire, l'intérêt pour les sessions de formation sur mesure et pour les groupes de recherche et d'échange est plus élevé chez les francophones que chez les anglophones. Au secondaire, les anglophones montrent un intérêt plus grand que leurs homologues francophones à l'égard des stages; au collégial, c'est l'inverse qui se produit.

Il existe également un lien entre l'attrait exercé par diverses formules de perfectionnement et l'âge des répondantes et répondants. Plus ils sont jeunes, plus ils se montrent intéressés à certaines formules de perfectionnement. Au primaire, c'est le cas pour la

participation à des colloques et congrès et pour l'exercice d'autres activités professionnelles; au secondaire, la situation s'applique pour les cours universitaires et la participation à des groupes de recherche; au collégial, ce constat vaut pour les cours à l'université et pour les stages. De plus, à ce niveau, le perfectionnement psychopédagogique suscite un intérêt significativement plus grand chez les plus jeunes. Dans le même ordre d'idées, on observe que les enseignantes et enseignants plus expérimentés se montrent moins intéressés aux cours à l'université, et ce, aux trois ordres d'enseignement; ils montrent aussi un moins grand intérêt pour les stages, au primaire, pour le centre de ressources et de perfectionnement, au secondaire, et pour l'utilisation des journées pédagogiques à des fins de perfectionnement, au collégial.

L'attrait suscité par les formules de perfectionnement est variable selon la scolarité. Au primaire, la possibilité d'exercer d'autres activités professionnelles soulève moins d'intérêt chez les moins scolarisés, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils sont moins nombreux à détenir un diplôme universitaire dans une discipline, plusieurs ayant fréquenté l'école normale. Au collégial, plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, moins ils se disent intéressés aux cours à l'université et au perfectionnement psychopédagogique.

Sous certains aspects, les femmes se distinguent des hommes. Au primaire, les femmes se montrent moins intéressées à participer à des groupes de recherche et d'échange. Au collégial, les femmes montrent plus d'intérêt, à la fois pour les cours à l'université, les colloques et congrès et le perfectionnement psychopédagogique.

L'intérêt à l'égard des diverses formules de perfectionnement diffère selon le lien d'emploi. Au primaire, les enseignantes et enseignants permanents sont nettement moins intéressés que les non permanents aux cours à l'université et à l'utilisation des journées pédagogiques aux fins de perfectionnement. Au collégial, l'intérêt à l'égard des cours universitaires et du perfectionnement psychopédagogique est également moins prononcé chez le personnel permanent qui, rappelons-le, y a plus facilement accès.

5.2 CHEMINEMENT PROFESSIONNEL

5.2.1 Expériences préalables à l'enseignement

Des études sur l'orientation scolaire et professionnelle montrent que les cheminements professionnels sont, dans l'ensemble, moins linéaires que par le passé. Débuter sa carrière dans un domaine ne signifie pas qu'on y passera sa vie. Nous avons voulu savoir si les personnes qui faisaient carrière dans l'enseignement avaient exercé, au préalable, une autre activité professionnelle. Le tableau 23 rend compte des données recueillies.

TABLEAU 23: EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES PRÉALABLES À L'ENSEIGNEMENT

EXPÉRIENCES PRÉALABLES	PRIMAIRE (N = 378) %	SECONDAIRE (N = 384) %	COLLÉGIAL (N = 378) %
. Oui	13,5	24,7	55,6
. Non	86,5	75,3	44,4

On observe que si, pour la grande majorité du personnel du primaire, l'enseignement a été la première profession exercée, une minorité non négligeable des enseignantes et enseignants du secondaire, soit le quart, et plus de la moitié de ceux du collégial y sont venus après avoir connu une autre activité professionnelle.

Au primaire, les activités exercées antérieurement étaient principalement reliées au travail de bureau ou à la relation d'aide: commis, bibliothécaire ou éducatrice spécialisée, par exemple. Au secondaire, on trouve ce même type d'emplois mais aussi des emplois d'ouvriers spécialisés, entre autres, mécaniciens ou soudeurs. Au collégial, certains ont, avant d'amorcer leur carrière en enseignement, travaillé comme techniciens ou

techniciennes (en mécanique, électronique ou soins infirmiers), mais plusieurs ont exercé une profession exigeant une formation universitaire: diététiste, chimiste, ingénieur ou agent de recherche, par exemple.

Le fait d'entrer dans l'enseignement après avoir exercé d'autres activités professionnelles n'est pas un phénomène nouveau. En 1978, 21% des enseignantes et enseignants du primaire-secondaire affirmaient avoir exercé un autre emploi à temps complet avant d'enseigner (Cormier et al., 1979). **Toutefois, ce phénomène prend de l'ampleur**[9], car il est nettement plus fréquent chez les nouvelles générations d'enseignantes et d'enseignants. En effet, on remarque, au primaire et au collégial, que les enseignants plus jeunes sont plus nombreux à avoir connu d'autres expériences professionnelles. La relation avec l'expérience va dans le même sens: c'est chez les enseignantes et enseignants les moins expérimentés que l'on trouve la proportion la plus élevée de personnes qui ont exercé d'autres activités professionnelles avant leurs débuts dans l'enseignement.

Ce phénomène s'explique, entre autres, par les transformations du marché du travail. Depuis les années 80, les débuts de carrière des jeunes sont le plus souvent constitués d'une suite d'emplois précaires. D'ailleurs, le fait d'avoir exercé d'autres activités professionnelles est nettement moins répandu chez les enseignantes et enseignants permanents, au collégial, et chez ceux à temps plein, tant au primaire qu'au collégial.

Le sens des relations observées quant à la variable sexe diffère selon les ordres d'enseignement, notamment parce que la structure d'âge selon le sexe varie selon les ordres d'enseignement. Au primaire, les femmes -- qui sont, toute proportion gardée, plus âgées que les hommes -- ont plus souvent commencé l'enseignement sans avoir vécu d'autres expériences professionnelles. Au collégial, à l'inverse, les femmes -- qui sont ici

---

[9] L'ampleur du phénomène est d'ailleurs sous-estimée, vu la sous-représentation des jeunes dans l'échantillon.

plus jeunes -- ont, plus que les hommes, exercé une autre profession avant l'enseignement.

Tant au secondaire qu'au collégial, on note que le fait que l'enseignement soit, en quelque sorte, une deuxième carrière est plus fréquent chez le personnel de la formation professionnelle, ce qui semble aller de soi, l'expérience sur le marché du travail étant considérée comme souhaitable, voire exigée comme préalable à l'obtention d'un emploi d'enseignante ou d'enseignant dans ce secteur.

5.2.2 Expérience en enseignement

Comme on peut le constater à la lecture du tableau 24, les répondantes et répondants ont plusieurs années d'expérience en enseignement. Au primaire, plus de sept personnes sur dix ont une expérience en enseignement supérieure à quinze ans; c'est le cas d'environ neuf individus sur dix au secondaire et de quatre sur dix au collégial. C'est au secondaire que l'on observe la plus faible proportion d'enseignantes et d'enseignants peu expérimentés alors que c'est au collégial où elle est la plus élevée.

TABLEAU 24: EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT

ANNÉES D'EXPÉRIENCE RECONNUES	PRIMAIRE (N = 374) %	SECONDAIRE (N = 376) %	COLLÉGIAL (N = 370) %
. 5 ans et moins	3,5	2,9	10,0
. 6 à 15 ans	23,3	6,7	46,5
. 16 à 24 ans	42,0	47,0	33,2
. 25 et plus	31,3	43,4	10,3
Moyenne	20,4	23,0	15,5

5.2.3 Expériences parallèles à l'enseignement

Nous avons également voulu savoir si le personnel enseignant se consacrait exclusivement à l'enseignement ou s'il était également engagé dans d'autres activités professionnelles. Le tableau 25 résume la situation.

On observe que **la proportion du personnel qui exerce une activité professionnelle parallèle à l'enseignement s'avère relativement faible au niveau des commissions scolaires,** voire nettement plus faible que par le passé. Ainsi, en 1978, 14% du personnel enseignant du primaire-secondaire exerçait un autre métier parallèle rémunéré (Cormier et al., 1979), alors qu'on en compte aujourd'hui 4,8% au primaire et 6,5% au secondaire. Toutefois, **du côté des cégeps, le double emploi paraît plus répandu;** il concerne près d'un enseignant sur quatre. Une analyse plus approfondie permet cependant de voir qu'**une partie de l'explication réside dans la précarité d'emploi** que connaît le personnel enseignant[11].

En effet, au collégial, on trouve trois fois plus de personnes exerçant un autre emploi chez celles qui n'ont pas leur permanence; de plus, le double emploi est environ quatre fois plus répandu chez les personnes qui n'enseignent pas à temps plein (par exemple, à temps partiel ou à la leçon). Il faut dire que les conventions collectives en vigueur comportent des clauses relatives à l'exclusivité de services qui peuvent limiter le double emploi. Les syndicats, par exemple ceux regroupés dans la FNEEQ, ont de plus pris position pour restreindre et éliminer le cumul d'emplois.

---

[11] Pour des raisons exposées à l'annexe 1, rappelons que le personnel non permanent représente 7,1% de notre échantillon au primaire, 4,2% au secondaire et 23,5% au collégial.

TABLEAU 25: EXERCICE D'ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES PARALLÈLES À L'ENSEIGNEMENT

EXERCICE D'ACTIVITÉS PARALLÈLES	PRIMAIRE (N = 375) %	SECONDAIRE (N = 384) %	COLLÉGIAL (N = 379) %
. Oui	4,8	6,5	23,2
. Non	95,2	93,5	76,8
NATURE DES ACTIVITÉS	**(N = 18)* %**	**(N = 25)* %**	**(N = 88) %**
. enseignement	44,4	32,0	27,3
. profession ou métier lié à la formation	16,6	20,0	51,1
. commerce ou entreprise	0,0	32,0	5,7
. autre	38,9	16,0	15,9
NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE	**(N = 18)* %**	**(N = 24)* %**	**(N = 88) %**
. 10 heures et moins	77,8	83,3	58,0
. 11 à 29 heures	16,7	12,5	25,0
. 30 heures et plus	5,6	4,2	17,0
Moyenne	7,9h.	10,6h.	14,3h.
POURCENTAGE DU REVENU TOTAL	**(N = 18)* %**	**(N = 22)* %**	**(N = 86) %**
. 1 à 10%	83,3	72,7	43,0
. 11 à 32%	16,7	18,2	18,6
. 33% et plus	0,0	9,1	38,4
Moyenne	7,9	11,5	30,1
RAISON PRINCIPALE DE L'EXERCICE D'ACTIVITÉS PARALLÈLES	**(N = 17)* %**	**(N = 25)* %**	**(N = 81) %**
. Intérêt - Loisir	52,9	32,0	24,7
. Utilité sociale	17,7	8,0	2,5
. Contact avec sa spécialité professionnelle	0,0	16,0	16,0
. Revenus supplémentaires	17,7	16,0	21,0
. Complément de tâche ou tâche principale	5,9	4,0	19,8
. Autre	5,9	24,0	16,0

* Très petit nombre de répondantes et répondants.

Compte tenu des liens qui unissent l'âge, l'expérience et la permanence d'emploi, on observe, au collégial, que plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, moins ils sont expérimentés, plus ils sont à statut précaire, plus ils exercent un autre emploi en dehors de l'enseignement. Au primaire, on observe que le double emploi est, bien que très peu fréquent, surtout le fait des enseignantes et enseignants les moins expérimentés. Au secondaire, on note qu'il est presque exclusivement une affaire d'hommes[15].

La lecture du tableau 25 permet également de constater que **la grande majorité des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire** qui exercent une activité professionnelle parallèle à l'enseignement **n'y consacrent que quelques heures par semaine et n'en retirent qu'une fraction négligeable de leur revenu. Au collégial, par contre, près de la moitié de ceux qui exercent une autre activité professionnelle y investissent plus de dix heures par semaine; plus du tiers** d'entre eux **en tirent une partie importante de leur revenu**, soit le tiers ou plus.

Les enseignantes et enseignants disent exercer ces activités d'abord par intérêt personnel. La recherche de revenus supplémentaires vient au second rang des raisons mentionnées. Au collégial, un individu sur cinq qui exerce une activité autre que l'enseignement le fait pour compléter sa tâche; dans certains cas, c'est même l'enseignement qui est l'activité parallèle, l'emploi principal étant relié à la spécialité professionnelle. Le désir de garder contact avec sa spécialité professionnelle est également mentionné par environ une personne sur six au secondaire et au collégial; certains le voient comme une sorte de perfectionnement, d'autres, comme une ouverture possible advenant la mise en disponibilité ou la fin de contrat.

---

15 Compte tenu du petit nombre de répondantes et répondants touchés par ce phénomène au primaire et au secondaire, les fréquences ne nous permettent pas d'établir la signification des relations observées dans le cas de la plupart des variables.

5.2.4 Changements survenus au cours de la carrière

Dans son avis sur la condition enseignante (1984), le Conseil supérieur de l'éducation manifestait son inquiétude à l'égard des mutations forcées que connaissaient plusieurs enseignantes et enseignants, mutations découlant notamment des modes d'application des conventions collectives. Certains auteurs (Lessard, 1989) suggèrent également que le personnel enseignant québécois aurait connu, au cours de sa carrière, de nombreux changements non désirés susceptibles de miner son sentiment de compétence et sa satisfaction professionnelle. Nous avons voulu savoir ce qu'il en était.

Il ressort de l'analyse des résultats, consignés au tableau 26, que **c'est au niveau du changement d'école que la mobilité a été la plus grande. Au primaire et au secondaire, environ huit enseignantes et enseignants sur dix ont changé d'école** au cours de leur carrière, la plupart du temps involontairement. **Au collégial,** c'est également au niveau du changement d'établissement que la mobilité a été la plus grande mais elle n'a pas la même ampleur: **un peu plus du tiers** des personnes interviewées ont déjà changé de collège, la plupart d'entre elles volontairement.

Au secondaire, près des trois quarts des enseignantes et enseignants ont changé de matière au cours de leur carrière. Certains l'ont fait de bon gré (29,2%), mais **la plupart ne l'avaient pas choisi** (43,8%). Les changements apportés au régime pédagogique du secondaire, en modifiant la liste des cours obligatoires, ont nécessairement conduit à une mobilité accrue du personnel enseignant de cet ordre d'enseignement. Dans la mesure où l'on a incité les enseignantes et enseignants du secondaire à devenir des spécialistes d'une matière, on peut présumer de l'impact qu'auront provoqué ces changements sur leur motivation et leur satisfaction. Par ailleurs, il faut souligner que ces changements de matière ne correspondent pas systématiquement à une affectation du personnel enseignant hors de son champ de compétence légalement reconnu. Au moment de l'enquête, 5,8% des enseignantes et enseignants du primaire et 10,5% de ceux du

secondaire étaient affectés à une matière ou à un ordre d'enseignement qui ne correspondait pas à leur qualification légale[16]. La presque totalité de ces personnes (100,0% au primaire et 97,8% au secondaire) s'estimaient toutefois compétentes pour réaliser la tâche qui leur avait été confiée. **Au primaire,** le fait d'avoir eu à changer de matière est nettement **moins répandu** (39,8%) qu'au secondaire -- rappelons ici que la majorité du personnel enseignant du primaire est titulaire de classe et non spécialiste de matière -- et est le plus souvent attribuable à la volonté du personnel enseignant. **Au collégial, les changements de discipline ou de programme ont touché moins d'une personne sur quatre;** la plupart du temps, ces changements ont été volontaires.

TABLEAU 26: CHANGEMENTS SURVENUS DANS LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANT/E ET CARACTÈRE VOLONTAIRE OU INVOLONTAIRE DE CES CHANGEMENTS (EN %)

	VOUS EST-IL ARRIVÉ?	N	Oui, volontairement	Oui, involontairement	Oui, volontairement et involontairement	Non
PRIMAIRE	. D'être mis/e en disponibilité	378	0,3	19,0	0,3	80,4
	. De changer de "niveau" d'enseignement	377	23,3	15,1	4,2	57,3
	. De changer d'école	377	29,2	37,9	14,3	18,6
	. De changer de commission scolaire	377	26,3	8,2	0,0	65,5
	. De changer de matière	329	24,6	12,8	2,4	60,2
SECONDAIRE	. D'être mis/e en disponibilité	382	1,3	26,7	0,0	72,0
	. De changer de "niveau" d'enseignement	383	24,0	16,2	5,0	54,8
	. De changer d'école	382	29,6	39,8	9,7	20,9
	. De changer de commission scolaire	383	21,4	14,6	1,8	62,1
	. De changer de matière	383	29,2	31,3	12,5	26,9
COLLÉGIAL	. D'être mis/e en disponibilité	369	0,5	24,9	0,3	74,3
	. De changer de "niveau" d'enseignement	378	22,8	4,5	1,3	71,4
	. De changer de collège	378	25,4	10,1	1,9	62,7
	. De changer de programme / discipline	378	15,3	6,6	1,1	77,0

[16] Au collégial, la qualification légale n'existe pas. Nous avions donc formulé différemment la question: "Parmi les cours que vous donnez cette année, y en a-t-il pour lesquels vous avez l'impression de ne pas avoir la préparation suffisante?" 18,3% des personnes interviewées ont répondu "oui".

Les changements de "niveau"[17] d'enseignement ont touché près d'une personne sur deux au primaire et au secondaire et un peu plus d'une sur quatre au collégial. Toutefois, dans la majorité des cas, ces changements sont survenus à la suite du choix de l'enseignante ou de l'enseignant.

Un peu plus du tiers des répondantes et répondants du primaire et du secondaire affirment avoir changé de commission scolaire au cours de leur carrière, la plupart d'entre eux l'ayant choisi. **Quant à la mise en disponibilité, elle a touché environ le cinquième du personnel enseignant du primaire et plus du quart de celui du secondaire et du collégial,** la plupart du temps involontairement, il va sans dire.

L'étude récente de Payeur et David (1991) trace un portrait similaire des changements survenus au cours de la carrière du personnel enseignant du primaire-secondaire. Les changements d'école, surtout, mais aussi les changements de degré, de commission scolaire et de champ d'enseignement ont été nombreux; seulement 9,5% des enseignantes et enseignants n'ont connu aucun de ces changements depuis leur entrée dans la carrière.

Si les données de notre enquête permettent de mesurer l'ampleur des changements survenus dans la carrière du personnel enseignant québécois, elles ne nous instrumentent toutefois pas pour évaluer l'impact de ces changements. On ne peut considérer comme nécessairement nuisible le fait qu'en vingt ans de carrière des enseignantes et enseignants aient eu à changer d'école. Par ailleurs, la mise en disponibilité ou les changements de matière risquent de peser d'un poids beaucoup plus lourd sur la satisfaction et la motivation professionnelles du personnel enseignant. Comme nous le verrons plus loin, les personnes affectées à une tâche pour laquelle elles ne sont pas légalement qualifiées

---

[17] Nous avons utilisé le terme "niveau" plutôt qu'ordre d'enseignement puisque son usage est plus répandu en milieu scolaire. Pour éviter toute confusion avec le degré d'enseignement, nous avons inclus dans la question des exemples de changement de "niveau": du préscolaire au primaire, du primaire au secondaire, du secondaire au collégial ou de l'universitaire au collégial.

ou pour laquelle elles ne se sentent pas suffisamment préparées n'ont pas le même degré d'attachement à l'égard de leur profession.

L'ampleur des changements survenus dans la carrière diffère selon la langue de travail: au primaire, les changements d'école et de matière ont été vécus par une proportion nettement plus élevée d'anglophones que de francophones; il faudrait vérifier dans quelle mesure ces changements ont été occasionnés par la baisse de clientèle. Par ailleurs, au secondaire, on note que les francophones sont environ deux fois plus nombreux à avoir déjà changé de commission scolaire.

La situation est variable selon l'âge. Aux trois ordres d'enseignement, comme on pouvait s'y attendre, les enseignantes et enseignants plus jeunes, qui ont donc accumulé moins d'ancienneté, ont été plus touchés par les mises en disponibilité: alors que chez les 40 ans et moins un enseignant sur trois a connu la mise en disponibilité, c'est le cas d'environ un enseignant sur dix chez les plus de 50 ans. Âge et expérience étant assez étroitement reliés, on remarque que les plus expérimentés ont moins connu la mise en disponibilité. En ce qui a trait aux autres types de changement, on remarque qu'ils sont plus fréquents chez les plus âgés, ce qui ne surprend pas dans la mesure où la durée d'exposition, si l'on peut dire, a été plus longue. Au primaire et au secondaire, les enseignantes et enseignants plus âgés -- et plus expérimentés -- ont connu plus de changements d'école; au secondaire, on note aussi que plus ils sont expérimentés, plus ils sont nombreux à avoir déjà changé d'ordre d'enseignement. Au collégial, les enseignantes et enseignants plus âgés -- et plus expérimentés -- ont été plus nombreux à vivre des changements d'ordre d'enseignement de même que des changements de programme ou de discipline.

La fréquence des changements survenus diffère selon le sexe. Au primaire, tant la mise en disponibilité que le changement de niveau ont été nettement plus courants chez les hommes que chez les femmes. Rappelons qu'à cet ordre d'enseignement, les femmes sont plus âgées. Au secondaire, toutefois, ce sont les femmes qui ont proportionnellement plus changé d'ordre d'enseignement.

La situation est également variable selon le lien et le statut d'emploi: au collégial, alors qu'un peu moins du tiers des enseignantes et enseignants permanents ont déjà changé de collège, c'est le cas de plus de la moitié des non-permanents. Les enseignantes et enseignants à temps plein sont plus nombreux que ceux à temps partiel à avoir changé de matière, au primaire, et de niveau, au secondaire. Au collégial, ils ont toutefois été moins exposés au changement de collège.

Au primaire, on remarque également que les titulaires sont, toute proportion gardée, deux fois plus nombreux que les spécialistes à avoir connu des changements de commission scolaire. Rappelons que, dans l'ensemble, ces derniers sont entrés plus tardivement dans la carrière. Au secondaire, les enseignantes et enseignants de formation professionnelle ont été deux fois plus nombreux à être mis en disponibilité; par contre, on en compte deux fois moins qui ont changé d'ordre d'enseignement.

5.2.5 Congés de longue durée

Nous nous sommes également intéressés aux pauses, choisies ou non, qui pouvaient être faites au cours de la carrière enseignante. Nous avons d'abord voulu connaître la proportion du personnel enseignant qui avait pris un congé de six mois ou plus, avec ou sans interruption du lien d'emploi, au cours des cinq dernières années. Ceux et celles qui n'en avaient pas pris prévoyaient-ils le faire? Pour quel motif prend-on un congé prolongé? Les données sont consignées au tableau 27.

On est à même de constater qu'environ **le quart du personnel enseignant du primaire et du collégial et le sixième de celui du secondaire a cessé d'enseigner pour une période de six mois ou plus au cours des cinq dernières années.**

On observe des différences selon l'âge, l'expérience, le sexe, le lien et le statut d'emploi des répondantes et répondants.

TABLEAU 27: PROPORTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUI A PRIS UN CONGÉ PROLONGÉ OU QUI PRÉVOIT LE FAIRE ET MOTIFS DE CE CONGÉ

	PRIMAIRE	SECONDAIRE	COLLÉGIAL
ONT CESSÉ D'ENSEIGNER SIX MOIS OU PLUS AU COURS DES CINQ DERNIÈRES ANNÉES	**(N = 378) %**	**(N = 384) %**	**(N = 379) %**
. Oui.	23,5	16,7	24,3
. Non.	76,5	83,3	75,7
SI NON, PRÉVOIENT CESSER D'ENSEIGNER SIX MOIS OU PLUS AU COURS DES CINQ PROCHAINES ANNÉES	**(N = 290) %**	**(N = 322) %**	**(N = 288) %**
. Oui.	27,8	29,2	27,8
. Non.	72,2	70,8	72,2
MOTIFS DU CONGÉ PRIS OU ANTICIPÉ	**(N = 170) %**	**(N = 169) %**	**(N = 174) %**
. Maternité ou activités parentales.	21,2	5,3	8,1
. Traitement différé.	18,8	16,0	9,8
. Études et perfectionnement.	2,9	8,3	18,4
. Mise en disponibilité ou manque de postes.	4,1	3,0	13,2
. Emploi hors-éducation.	2,4	1,2	16,7
. Emploi en éducation autre qu'enseignement.	0,6	3,6	8,6
. Problèmes de santé.	10,0	13,6	6,9
. Libération pour activités syndicales.	0,6	0,0	1,7
. Libération pour activités de recherche.	0,0	0,0	4,0
. Voyages.	2,4	1,8	2,3
. Repos - Sabbatique.	12,4	12,4	6,9
. Retraite ou préretraite.	22,9	31,4	1,7
. Autres.	1,8	3,6	1,7

Au primaire, les enseignantes et enseignants les moins expérimentés ont été plus nombreux à cesser d'enseigner pour une longue période. Au collégial, la situation est apparentée: plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus on en trouve qui ont pris un congé de six mois ou plus. On peut penser que ces congés étaient, dans certains cas, plutôt imposés par la conjoncture que planifiés par l'individu. En effet, on remarque que les congés prolongés ont été nettement plus courants chez les enseignantes et enseignants à statut précaire que chez les permanents, tant au primaire qu'au collégial.

On note également que les femmes ont, plus que les hommes, eu recours au congé prolongé, et ce, au secondaire et au collégial. Les congés de maternité ne peuvent à eux seuls permettre de comprendre cet écart puisque, mis à part au primaire, ils occupent une part relativement faible des motifs de congés.

Parmi les personnes qui n'ont pas pris de congé prolongé au cours des 5 dernières années, plus du quart d'entre elles prévoient en prendre un dans les 5 années qui viennent.

Aux trois ordres d'enseignement, on remarque que ce sont les enseignantes et enseignants les plus âgés -- et les plus expérimentés -- qui prévoient le plus s'absenter de leur emploi au cours des prochaines années. Une analyse plus approfondie des motifs de congé, entre autres en distinguant les motifs des congés pris de ceux des congés prévus, permettrait de mieux saisir ce phénomène mais il est fort probable que l'accès à la retraite ou à la préretraite explique une bonne part des congés prévus par les plus âgés.

Au primaire, on trouve, toute proportion gardée, beaucoup plus de femmes que d'hommes qui comptent prendre un congé prolongé. Les congés de maternité des plus jeunes alliés au départ à la retraite des plus âgées peuvent expliquer cet écart.

5.3 PROPOSITIONS RELATIVES AUX CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE

Comme nous l'avons évoqué précédemment, plusieurs sont d'avis qu'une carrière dans l'enseignement n'offre pas suffisamment de possibilités de diversification et de mobilité. Plusieurs propositions ont été formulées par divers groupes de travail en vue de pallier cette absence de mobilité. Certaines expériences d'élargissement ou de stratification de la carrière ont été tentées, notamment aux États-Unis. Nous avons soumis quelques-unes de ces propositions aux répondantes et répondants à notre enquête en vue de savoir si elles recevaient leur adhésion. Les résultats figurent au tableau 28.

TABLEAU 28: DEGRÉ D'ACCORD AVEC DIVERSES PROPOSITIONS RELATIVES AUX CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT (EN %)

	PROPOSITIONS RELATIVES AUX CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE	N	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
PRIMAIRE	. Débuts dans l'enseignement sous supervision.	374	27,3	40,1	16,8	15,8
	. Création de paliers de responsabilités.	363	3,6	17,1	28,1	51,2
	. Paie au mérite.	373	5,1	9,1	21,7	64,1
	. Élection d'enseignant/e/s pour la direction de l'école.	363	21,8	38,6	19,6	20,1
	. Participation des enseignant/e/s à la sélection des collègues.	369	4,3	25,2	30,1	40,4
	. Participation des enseignant/e/s à la sélection de la direction.	370	18,4	46,5	15,7	19,5
	. Délégation de tâches à d'autres personnels.	376	39,9	27,7	18,4	14,1
	. Allégement de la charge d'enseignement en fin de carrière.	374	54,5	32,6	9,1	3,7
	. Accroissement des possibilités de mobilité.	362	38,7	51,1	7,5	2,8
SECONDAIRE	. Débuts dans l'enseignement sous supervision.	383	39,4	40,7	13,6	6,3
	. Création de paliers de responsabilités.	374	12,8	26,2	26,5	34,5
	. Paie au mérite.	375	10,1	13,1	25,3	51,5
	. Élection d'enseignant/e/s pour la direction de l'école.	379	35,4	37,2	15,6	11,9
	. Participation des enseignant/e/s à la sélection des collègues.	378	11,1	28,3	28,6	32,0
	. Participation des enseignant/e/s à la sélection de la direction.	383	23,0	44,1	18,3	14,6
	. Délégation de tâches à d'autres personnels.	381	40,9	30,7	14,2	14,2
	. Allégement de la charge d'enseignement en fin de carrière.	381	65,4	26,5	5,5	2,6
	. Accroissement des possibilités de mobilité.	379	47,8	44,1	4,2	4,0
COLLÉGIAL	. Débuts dans l'enseignement sous supervision.	376	23,1	48,4	20,7	7,7
	. Création de paliers de responsabilités.	374	8,3	19,8	31,3	40,6
	. Paie au mérite.	368	12,0	18,2	27,7	42,1
	. Élection d'enseignant/e/s pour la direction de l'école.	368	31,8	35,1	20,4	12,8
	. Participation des enseignant/e/s à la sélection des collègues.	379	62,0	31,7	5,0	1,3
	. Participation des enseignant/e/s à la sélection de la direction.	375	44,8	42,1	9,1	4,0
	. Délégation de tâches à d'autres personnels.	359	24,0	27,0	26,7	22,3
	. Allégement de la charge d'enseignement en fin de carrière.	375	51,5	37,6	7,5	3,5
	. Accroissement des possibilités de mobilité.	367	42,8	43,6	9,0	4,6
	. Obligation d'une formation psychopédagogique.	375	30,1	36,5	19,7	13,6

Deux propositions suscitent une adhésion très large du personnel enseignant, alors qu'entre huit et neuf personnes sur dix s'y disent favorables. **Il s'agit de la possibilité d'alléger sa tâche d'enseignement en fin de carrière tout en se consacrant à d'autres tâches pédagogiques et de la possibilité d'accroître sa mobilité, notamment par le passage à des postes dans la fonction publique et parapublique.** Une proportion élevée de ces personnes affirment d'ailleurs être "tout à fait d'accord" avec ces propositions.

D'autres propositions, tout en ayant l'accord de la majorité des enseignantes et enseignants, sont plus loin de faire l'unanimité. Par exemple, la supervision des enseignants débutants par les plus expérimentés trouve plus de preneurs au secondaire (80,1%) qu'au collégial (71,5%) et au primaire (67,4%). Il en va de même avec la transformation des postes de direction d'école en postes électifs à mandat déterminé (72,6% au secondaire, 66,9% au collégial et 60,4% au primaire). On note également que **le personnel enseignant du primaire et du secondaire se montre beaucoup plus ouvert que celui du collégial à ce que certaines de ses tâches soient confiées à d'autres personnels[18].**

Quant à la participation des enseignantes et enseignants à la sélection du personnel de direction, elle suscite nettement plus d'adhésion au collégial qu'au primaire et au secondaire. De son côté, la participation des enseignantes et enseignants à la sélection de leurs collègues suscite l'accord de la presque totalité des répondantes et répondants du collégial, là où cette participation est déjà acquise, mais soulève le désaccord de près des trois quarts du personnel du primaire et de près des deux tiers de celui du secondaire. Ce rejet de la collégialité peut surprendre dans la mesure où le personnel enseignant du primaire-secondaire a, à plusieurs occasions, déploré, voire dénoncé, le fait qu'il se sentait traité en exécutant alors qu'il aspirait à être traité en professionnel (CSE, 1984; CECS, 1988). Les enseignantes et enseignants voient-ils dans une moins grande

---

[18] Au primaire-secondaire, la question incluait, comme exemples de tâches qui pourraient être confiées à d'autres, la surveillance d'élèves et la compilation de notes; au collégial, aucune tâche précise n'était mentionnée.

étanchéité des frontières entre l'espace administratif et l'espace pédagogique une menace à leur autonomie professionnelle? Craignent-ils de voir certaines tâches de gestion s'ajouter à celles qu'ils considèrent déjà trop nombreuses?

Deux propositions, enfin, sont assez massivement rejetées par le personnel enseignant des trois ordres d'enseignement. On remarquera d'ailleurs que le pourcentage de répondantes et répondants ayant signifié un désaccord total ("tout à fait en désaccord") avec ces propositions est relativement élevé. **Il s'agit de la pertinence de stratifier la profession enseignante en fonction des degrés de responsabilités** (rejetée par 79,3% du personnel enseignant au primaire, 61,0% au secondaire et 71,9% au collégial) **et de la paie au mérite** qui soulève encore plus de désaccord (85,8% au primaire, 76,8% au secondaire et 69,8% au collégial).

Il est intéressant de noter que, à prime abord, la position des enseignantes et enseignants du primaire-secondaire à l'égard de la stratification professionnelle semble s'être transformée au cours de la dernière décennie. En effet, plus des deux tiers (69,0%) des enseignantes et enseignants qui ont répondu à l'enquête de 1978 se disaient d'accord avec l'énoncé suivant: "Afin de créer des possibilités de promotion à l'intérieur de la profession, il serait valable de créer des paliers de responsabilité dans l'enseignement" (Cormier et al., 1979)[19]. Les auteurs de cette étude avaient toutefois cru bon de qualifier l'attitude des enseignantes et enseignants à l'égard de la différenciation verticale de "prudente", dans la mesure où la proportion d'entre eux qui se disaient tout à fait d'accord avec cette proposition était plutôt faible. Les auteurs en venaient à la conclusion que les enseignantes et enseignants ne tiennent pas à hiérarchiser leur profession de façon permanente, malgré l'insatisfaction qu'ils expriment à l'égard des possibilités de

---

[19] Notre proposition était formulée ainsi: "À l'intérieur de la profession enseignante, on devrait créer des paliers distincts correspondant à divers degrés de responsabilités (par exemple, enseignant/e junior, senior, chef d'équipe)". Il est possible que l'accent mis sur les possibilités de promotion offertes par la création de paliers, dans la proposition de 1978, ait conduit à une adhésion plus grande.

promotion, préférant plutôt des normes plus collégiales. L'analyse de nos données nous amène à tirer la même conclusion.

Quant à la question de la paie au mérite, soulignons que les enseignantes et enseignants québécois se démarquent peu de leurs homologues américains; une enquête menée par Phi Delta Kappa en 1989 révélait que les deux tiers des enseignantes et enseignants s'opposaient à la paie au mérite.

Le degré d'accord avec les propositions relatives aux cheminements de carrière varie selon la langue de travail, l'âge, la scolarité, le sexe, le lieu et le statut d'emploi des répondantes et répondants.

Au primaire, le désaccord avec la création de paliers de responsabilités au sein de la profession enseignante de même que le rejet de la paie au mérite sont beaucoup plus répandus et manifestes chez les francophones que chez les anglophones. Il en va de même de la paie au mérite, au collégial; à ce niveau, toutefois, le désaccord total avec la création de paliers est plus fréquent chez les anglophones. Par ailleurs, les francophones sont plus nombreux, au primaire, à signifier leur désir de voir certaines tâches confiées à d'autres personnels et, au collégial, à appuyer l'obligation de la formation psycho-pédagogique pour l'accès à l'enseignement à ce niveau.

La situation est variable selon l'âge. Au primaire, plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus ils souhaitent être impliqués dans la sélection du personnel de direction de l'école. Au secondaire, plus les enseignantes et enseignants sont âgés, plus ils sont d'avis que les débutants devraient commencer sous la supervision d'un enseignant expérimenté. Au collégial, les plus jeunes -- et les moins expérimentés -- sont plus réticents à exiger la formation psychopédagogique à tout le personnel enseignant du collégial et se montrent un peu moins intéressés à participer à la sélection du personnel de direction; de leur côté, les plus âgés appuient moins massivement l'accroissement des possibilités de mobilité du personnel enseignant.

Des différences sont également observables selon la scolarité. Au primaire, c'est chez les enseignantes et enseignants de scolarité moyenne -- soit 16 et 17 ans -- que l'on trouve la proportion la plus élevée d'individus qui rejettent l'instauration de paliers de responsabilités au sein de la profession; la proportion d'entre eux qui se disent "tout à fait en désaccord" avec cette proposition est d'ailleurs significativement plus élevée que chez les enseignantes et enseignants faiblement et fortement scolarisés. On note aussi, au primaire, que plus les répondantes et répondants sont scolarisés, plus ils sont d'avis que le personnel enseignant devrait participer à la sélection des nouveaux enseignants et du personnel de direction. Au secondaire, plus ils sont scolarisés, plus ils estiment que les débutants devraient amorcer leur carrière sous la supervision d'un enseignant expérimenté.

À plusieurs égards, les femmes se démarquent nettement des hommes. Les hommes sont, au primaire et au secondaire, plus favorables à ce que les enseignants débutants commencent sous supervision et à ce que les enseignantes et enseignants soient impliqués dans la sélection de leurs collègues. Au primaire, ils se montrent également plus ouverts à ce que les postes de direction d'école soient comblés par des enseignantes et enseignants élus. On trouve également plus d'hommes que de femmes qui appuient la paie au mérite, au secondaire et au collégial, et qui endossent la création de paliers de responsabilités, au collégial. Par ailleurs, à ce niveau, les femmes se montrent légèrement plus favorables à ce que certaines tâches soient confiées à d'autres personnels.

Les propositions relatives au cheminement de carrière suscitent une adhésion plus ou moins grande selon le lien et le statut d'emploi des répondantes et répondants. Au primaire, les permanents sont nettement plus favorables à ce que les postes de direction d'école soient comblés par des enseignantes et enseignants sur une base élective; au collégial, au contraire, cette proposition suscite une adhésion plus grande parmi les non-permanents. Quant à l'exigence d'une formation psychopédagogique pour l'enseignement au collégial, elle reçoit un plus grand appui chez les permanents que chez les non-

permanents. On note, au primaire, que les enseignantes et enseignants à temps plein sont plus nombreux à estimer que l'entrée dans la profession enseignante devrait s'exercer sous supervision. Au collégial, les enseignantes et enseignants à temps plein sont -- comme les permanents -- moins d'accord avec la transformation des postes de direction d'école en postes électifs et plus favorables à l'obligation de la formation psycho-pédagogique. Ils sont aussi moins favorables à la paie au mérite.

Au secondaire, on remarque que le personnel enseignant en formation professionnelle a moins tendance que celui de la formation générale à appuyer la transformation des postes de direction d'école en postes électifs.

Nous avons également voulu mettre à l'épreuve certaines hypothèses spécifiques relatives aux propositions de cheminement de carrière: les enseignantes et enseignants aux prises avec certains signes d'épuisement professionnel seraient-ils plus enclins à vouloir se délester de certaines tâches au profit d'autres personnels? Les personnes insatisfaites du salaire, des possibilités de promotion et de la diversification des tâches seraient-elles plus ouvertes à la stratification professionnelle, que ce soit par l'instauration de paliers de responsabilités ou de la paie au mérite?

L'analyse des données révèle un lien entre les manifestations d'épuisement professionnel et le désir de se délester de certaines tâches: au secondaire et au collégial, on remarque que les enseignantes et enseignants qui ont déclaré vivre "souvent" ou "parfois" un sentiment d'impuissance ou de découragement de même que ceux qui ont dit se sentir faibles ou fatigués sont plus en accord avec le fait de confier certaines tâches à d'autres catégories de personnel; au collégial, on trouve la même relation chez ceux qui vivent l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche qui leur est confiée.

Par ailleurs, il semble que la stratification professionnelle ne soit pas vue comme la solution aux salaires insatisfaisants et à l'unidimentionnalité de la tâche, au contraire. Au primaire, ceux qui se sont déclarés insatisfaits de la diversification des tâches sont

significativement plus nombreux à afficher un désaccord total avec la paie au mérite. Au secondaire et au collégial, ceux qui sont insatisfaits de leur salaire sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui en sont satisfaits à se dire "tout à fait en désaccord" avec la création de paliers de responsabilités au sein de la profession enseignante.

6- SATISFACTION

Ce chapitre présente l'analyse des données relatives à la satisfaction professionnelle. Il y est d'abord question de la satisfaction du personnel à l'égard de certains aspects du travail (salaire, tâches, reconnaissance sociale, etc.), puis de son degré de satisfaction à l'égard de l'emploi en général et, finalement, de sa réaction à l'idée de choisir à nouveau de faire carrière dans l'enseignement.

6.1 SATISFACTION À L'ÉGARD DE CERTAINS ASPECTS DU TRAVAIL

Certaines études exploratoires, notamment le rapport "Faire l'école aujourd'hui" (CECS, 1988), donnent à penser que l'insatisfaction du personnel enseignant serait très grande. Les sources d'insatisfaction seraient principalement la non-reconnaissance sociale de la profession, le peu de considération dont le personnel enseignant serait l'objet dans son milieu, la lourdeur de la tâche, les modalités d'implantation des nouveaux programmes et le climat général de l'école. Auparavant, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante (1984) allait dans le même sens. Nous avons choisi d'interroger les répondantes et répondants à notre enquête à ce sujet. Nous les avons d'abord invités à nous faire part de leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de divers aspects de leur travail. Le tableau 29 rend compte des réponses fournies.

L'analyse des données révèle que, aux trois ordres d'enseignement, **la satisfaction des enseignantes et enseignants paraît particulièrement élevée à l'égard des aspects suivants: les relations avec les élèves, les relations avec les collègues et l'autonomie professionnelle.** Pour ces trois aspects, on retrouve environ neuf enseignantes et enseignants sur dix qui expriment leur satisfaction; de plus, une partie importante d'entre eux se déclarent "très satisfaits".

TABLEAU 29: SATISFACTION À L'ÉGARD DE CERTAINS ASPECTS DU TRAVAIL (EN %)

	ASPECTS DU TRAVAIL	N	Très satisfait/e	Satisfait/e	Insatisfait/e	Très insatisfait/e
PRIMAIRE	. Sécurité d'emploi.	376	38,3	48,7	7,2	5,9
	. Salaire.	377	11,1	56,8	25,7	6,4
	. Aménagement du temps de travail.	377	21,0	66,6	11,7	0,8
	. Charge d'enseignement.	377	6,6	48,0	36,9	8,5
	. Relations avec les élèves.	378	49,5	49,5	1,1	0,0
	. Relations avec les collègues.	378	42,9	53,4	3,7	0,0
	. Relations avec la direction.	378	38,4	50,8	9,0	1,9
	. Autonomie.	378	34,7	54,8	9,5	1,1
	. Partage des tâches.	375	26,4	65,1	8,5	0,0
	. Tâches à réaliser.	378	18,0	70,9	10,8	0,3
	. Conciliation travail/famille.	376	17,6	60,4	19,7	2,4
	. Reconnaissance sociale.	372	8,6	35,5	40,9	15,1
	. Possibilités de promotion.	368	1,4	49,2	37,2	12,2
	. Diversification des tâches.	374	4,0	39,8	46,8	9,4
	. Estime reçue.	376	17,3	48,9	28,2	5,6
	. Conditions physiques.	377	12,2	46,7	30,8	10,3
SECONDAIRE	. Sécurité d'emploi.	383	42,3	44,6	7,8	5,2
	. Salaire.	384	9,1	55,7	29,4	5,7
	. Aménagement du temps de travail.	384	17,2	68,0	12,0	2,9
	. Charge d'enseignement.	384	6,5	40,4	39,8	13,3
	. Relations avec les élèves.	384	41,7	52,6	5,5	0,3
	. Relations avec les collègues.	384	44,5	50,5	4,7	0,3
	. Relations avec la direction.	382	34,0	53,9	11,5	0,5
	. Autonomie.	383	33,4	53,8	11,0	1,8
	. Partage des tâches.	380	20,8	55,3	19,7	4,2
	. Tâches à réaliser.	383	19,1	65,8	14,1	1,0
	. Conciliation travail/famille.	384	26,3	61,2	11,2	1,3
	. Reconnaissance sociale.	380	5,8	30,0	42,1	22,1
	. Possibilités de promotion.	369	3,3	42,5	38,8	15,4
	. Diversification des tâches.	381	6,0	37,3	47,2	9,4
	. Estime reçue.	380	13,4	44,2	33,9	8,4
	. Conditions physiques.	383	12,3	41,8	33,4	12,5
COLLÉGIAL	. Sécurité d'emploi.	378	34,4	39,4	11,1	15,1
	. Salaire.	379	11,3	62,8	20,6	5,3
	. Aménagement du temps de travail.	376	30,9	60,9	6,1	2,1
	. Charge d'enseignement.	379	13,5	43,5	35,9	7,1
	. Relations avec les élèves.	379	55,7	40,1	4,0	0,3
	. Relations avec les collègues.	379	44,6	47,0	8,2	0,3
	. Relations avec la direction.	372	22,3	59,1	15,6	3,0
	. Autonomie.	379	48,8	45,4	5,0	0,8
	. Partage des tâches.	365	22,7	56,7	17,0	3,6
	. Tâches à réaliser.	378	25,4	66,9	7,4	0,3
	. Conciliation travail/famille.	378	33,3	54,8	8,7	3,2
	. Reconnaissance sociale.	375	8,5	36,5	36,5	18,4
	. Possibilités de promotion.	368	3,3	42,7	37,0	17,1
	. Diversification des tâches.	371	6,5	43,4	42,0	8,1
	. Estime reçue.	376	10,9	49,2	30,6	9,3
	. Conditions physiques.	379	11,6	47,8	29,3	11,3

Deux autres aspects recueillent un pourcentage de satisfaction équivalent, bien que la proportion de "très satisfaits" soit inférieure: il s'agit de l'**aménagement du temps de travail et des tâches proprement dites.** Selon l'ordre d'enseignement, on trouvera d'autres aspects pour lesquels la proportion de personnes satisfaites est aussi élevée, soit neuf sur dix. Il s'agit du partage des tâches entre les enseignants de l'école au primaire, de la sécurité d'emploi et des relations avec la direction au primaire et au secondaire, et de la possibilité d'harmonisation travail/famille au secondaire et au collégial.

Pour d'autres aspects, la satisfaction est moins généralisée bien que néanmoins élevée. Ainsi, environ les trois quarts des enseignantes et enseignants du collégial expriment leur satisfaction à l'égard des relations avec la direction, de la sécurité d'emploi, du partage des tâches et du salaire; la situation est similaire au secondaire en ce qui a trait au partage des tâches. D'autres aspects recueillent la satisfaction d'environ les deux tiers des répondantes et répondants. Il en est ainsi de l'estime reçue, aux trois ordres d'enseignement, et du salaire, au primaire et au secondaire. Quant aux conditions physiques d'exercice de l'emploi, aux trois ordres d'enseignement, elles font un peu plus de satisfaits que d'insatisfaits.

La charge d'enseignement fait tout juste un peu plus de satisfaits que d'insatisfaits au primaire et au collégial et provoque plus d'insatisfaction que de satisfaction au secondaire. **Quant aux possibilités de promotion et de diversification des tâches et à la reconnaissance sociale de la profession, elles se classent bonnes dernières aux trois ordres d'enseignement, faisant en général plus d'insatisfaits que de satisfaits.** Le niveau extrême d'insatisfaction, "très insatisfait", est cependant rarement exprimé, quel que soit l'aspect visé.

L'étude de Payeur et David (1991) arrive à des résultats analogues. En plus de la matière enseignée, les relations avec les élèves, avec les enseignantes et enseignants, avec les autres collègues de travail et avec la direction, sont sources de satisfaction pour la grande majorité du personnel enseignant du primaire-secondaire. La sécurité d'emploi et les congés et vacances font également de nombreux satisfaits. Par ailleurs, la valeur accordée

à la profession dans la société et les possibilités de mobilité verticale et horizontale (accès à des positions plus élevées, mécanismes et possibilités de changement de postes) génèrent plus d'insatisfaction que de satisfaction.

En comparaison de la situation qui avait cours en 1978 -- seulement 49% du personnel enseignant du primaire-secondaire s'estimait satisfait à cet égard -- le personnel se montre aujourd'hui plus satisfait de sa sécurité d'emploi. Toutefois, la satisfaction à l'égard du salaire accuse une baisse: de 85% qu'il était en 1978 pour le primaire-secondaire, le pourcentage de personnes satisfaites est passé à 67,9% au primaire et 64,8% au secondaire.

La satisfaction à l'égard des divers aspects du travail varie de façon significative selon les caractéristiques des enseignantes et enseignants.

La satisfaction varie notamment selon la langue de travail: sous plusieurs aspects, les francophones s'estiment plus satisfaits que les anglophones. Au primaire, ils sont plus nombreux à exprimer leur satisfaction à l'égard du salaire. Ils se montrent aussi plus enthousiastes: le fait de se dire "très satisfait" de la sécurité d'emploi, des relations avec les élèves et des relations avec la direction est environ deux fois plus fréquent chez les francophones que chez les anglophones. Au secondaire, les francophones sont environ deux fois plus souvent satisfaits de l'estime reçue pour leur travail.

La satisfaction diffère aussi selon l'âge et l'expérience. Au primaire, on note que plus les enseignantes et enseignants sont jeunes -- et moins ils sont expérimentés --, moins ils sont satisfaits de la sécurité d'emploi, des possibilités de promotion et de la diversification des tâches; les plus jeunes se disent aussi plus souvent "très insatisfaits" de la reconnaissance sociale de la profession. C'est aussi chez les plus jeunes, et les moins expérimentés, que l'on trouve le plus faible degré de satisfaction à l'égard de l'estime reçue pour le travail. Au secondaire, dans le même sens, plus les enseignantes et enseignants sont âgés, plus ils se montrent satisfaits des possibilités de promotion; moins ils sont expérimentés, plus ils s'estiment insatisfaits de la sécurité d'emploi. Par ailleurs, c'est aussi chez les plus jeunes

que l'on trouve la proportion la plus élevée d'enseignantes et d'enseignants très satisfaits de l'autonomie dont ils disposent et des tâches qu'ils doivent réaliser. Au collégial, les enseignantes et enseignants plus jeunes, et moins expérimentés, se montrent plus insatisfaits de la sécurité d'emploi; par ailleurs, les plus jeunes sont plus nombreux à se dire satisfaits du salaire et de l'estime reçue pour leur travail; c'est chez les enseignantes et enseignants d'âge moyen où l'insatisfaction à l'égard de la diversification des tâches est la plus marquée. Rappelons que les plus jeunes sont plus souvent à statut précaire; lorsqu'ils sont permanents, compte tenu des règles d'ancienneté, ils sont généralement les premiers à être mis en disponibilité ou à se retrouver avec des résidus de tâches. Dans ce contexte, il est facile de comprendre leur insatisfaction à l'égard de la sécurité d'emploi et des possibilités de promotion.

La satisfaction est également variable selon la scolarité des répondantes et répondants. Au primaire, on note que, excepté pour le salaire, les moins scolarisés font toujours montre d'une satisfaction plus élevée. En effet, moins les enseignantes et enseignants sont scolarisés, plus ils sont nombreux à se dire satisfaits des possibilités de promotion, de la diversification des tâches et des conditions d'exercice de leur emploi. De plus, les moins scolarisés sont plus enclins à s'estimer très satisfaits des relations avec les collègues, des relations avec la direction et du partage des tâches entre les enseignants. Toutefois, plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, plus on en trouve pour dire qu'ils sont très satisfaits de leur salaire. Au secondaire, moins ils sont scolarisés, moins ils se disent satisfaits de la sécurité d'emploi; de plus, si la proportion d'individus très satisfaits du salaire s'avère faible dans l'ensemble, elle l'est plus encore chez les enseignantes et enseignants de scolarité moyenne. Au collégial, les plus scolarisés se montrent les plus satisfaits de la sécurité d'emploi et de la reconnaissance sociale de la profession, mais c'est chez les moins scolarisés que la satisfaction à l'égard de la diversification des tâches est la plus grande.

On observe, pour certains aspects, des écarts entre hommes et femmes, la satisfaction étant dans l'ensemble plus élevée chez les hommes. Ainsi, au secondaire, les hommes

sont plus enclins que les femmes à s'estimer satisfaits des possibilités de concilier leur travail et leur vie personnelle ou familiale; on trouve, comme c'est aussi le cas au collégial, plus de personnes très satisfaites à cet égard chez les hommes que chez les femmes. Au collégial, les hommes sont aussi plus satisfaits que les femmes de la sécurité d'emploi et des conditions physiques d'exercice de leur emploi; il n'y a qu'au niveau du salaire où les femmes sont plus nombreuses à se dire satisfaites.

Les divers aspects du travail donnent lieu à des degrés de satisfaction différents selon le lien d'emploi. Aux trois ordres d'enseignement, la proportion de personnes satisfaites de la sécurité d'emploi -- et en particulier la proportion de très satisfaites -- est nettement plus élevée du côté du personnel permanent. Alors qu'environ neuf permanents sur dix se déclarent satisfaits de la sécurité d'emploi, c'est le cas de deux à trois personnes sur dix chez les non-permanents. Au primaire, les enseignantes et enseignants non permanents sont plus souvent très satisfaits des relations avec les collègues. Au secondaire comme au collégial, la satisfaction à l'égard du salaire et de la reconnaissance sociale de la profession est significativement plus élevée chez les non-permanents. Au collégial, on note aussi que les enseignantes et enseignants non permanents sont plus satisfaits que les permanents de l'estime reçue pour leur travail; par contre, la proportion de personnes très insatisfaites des possibilités de promotion est deux fois plus élevée chez le personnel non permanent.

On observe certaines différences entre les spécialistes et les titulaires, au primaire, et entre le personnel enseignant de la formation générale et celui de la formation professionnelle, au secondaire et au collégial. Au primaire, la satisfaction à l'égard de la diversification des tâches et des conditions physiques d'exercice de l'emploi est sensiblement plus faible chez les spécialistes que chez les titulaires. Dans ce dernier cas, on peut penser que les gymnases, le matériel ou les ateliers d'arts plastiques ou de musique ne sont pas toujours à la hauteur des attentes des spécialistes. Au collégial, sous plusieurs aspects, les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle paraissent plus satisfaits que ceux de la formation générale. Ainsi, on trouve, au secteur

professionnel, une proportion plus élevée d'enseignantes et d'enseignants satisfaits des relations avec les collègues, de la reconnaissance sociale de la profession et de la diversification des tâches, de même qu'une proportion plus élevée d'individus qui, comme au secondaire d'ailleurs, s'estiment très satisfaits des relations avec les élèves; de plus, on en compte moins pour se dire très insatisfaits du salaire. Il est possible que le fait que les enseignantes et enseignants de formation professionnelle aient plus souvent exercé d'autres emplois les amène à relativiser leur situation et à la voir plus positivement. Il n'y a qu'au niveau de la possibilité de concilier travail et vie familiale que la satisfaction s'avère plus élevée, et ce, légèrement, chez les enseignantes et enseignants de la formation générale.

Des différences sont également observables selon le milieu de travail, notamment selon les caractéristiques socio-économiques et la taille des établissements. Règle générale, pour les aspects où des écarts sont observables selon le milieu socio-économique, les enseignantes et enseignants de milieu défavorisé se montrent un peu moins satisfaits que ceux de milieu favorisé. Ainsi, au primaire, les enseignantes et enseignants de milieu défavorisé sont moins enclins à se dire très satisfaits de la reconnaissance sociale de la profession; au secondaire, ils sont moins nombreux à s'estimer satisfaits des possibilités de promotion et de diversification des tâches et à se dire très satisfaits du partage des tâches entre les enseignants de l'école; au collégial, la satisfaction à l'égard des tâches à réaliser, de la possibilité de concilier travail et vie familiale et des conditions physiques d'exercice de l'emploi est plus faible en milieu défavorisé qu'en milieu favorisé. Il n'y a qu'au niveau du salaire, au primaire, que les enseignantes et enseignants de milieu défavorisé se montrent plus satisfaits que ceux de milieu favorisé.

En ce qui a trait à la taille des écoles, on remarque que, pour certains aspects, plus l'école est grande, plus la proportion de personnes satisfaites est faible. Il en est ainsi, au primaire, du salaire et de la reconnaissance sociale de la profession et, au secondaire, des relations avec la direction, des conditions physiques d'exercice de l'emploi et -- en ce qui concerne les personnes très satisfaites -- de l'autonomie au travail. Cependant, on

observe, au primaire, que c'est au niveau des écoles de taille moyenne où la satisfaction à l'égard de la charge d'enseignement s'avère la plus faible.

Nous avons tenté de voir si la satisfaction à l'égard des divers aspects du travail pouvait varier selon certaines caractéristiques de la tâche des enseignantes et enseignants, notamment les fonctions exercées, le nombre de matières et de préparations de cours, le rapport entre l'affectation et la qualification et le fait d'exercer d'autres activités professionnelles. On aurait pu s'attendre à ce que les personnes qui occupent des fonctions de responsables de matière ou de département, ou qui se consacrent à des activités de recherche, soient plus satisfaites que les autres à l'égard de la diversité des tâches ou des possibilités de promotion, mais il n'en est rien. Nous n'avons pas non plus noté de différences significatives entre les personnes qui exerçaient d'autres activités professionnelles et celles qui se consacraient exclusivement à l'enseignement. Il est toutefois surprenant de constater, au secondaire, que c'est chez ceux qui ont la charge la plus lourde, soit trois matières et plus, que l'on trouve la proportion la plus élevée de personnes satisfaites de la charge d'enseignement. Peut-être les plus jeunes, qui héritent souvent des charges lourdes, ont-ils connu pire dans d'autres emplois précaires? Peut-être n'ont-ils pas connu l'époque où la charge était moins lourde, ce qui les amène à être moins critiques à l'égard de la situation actuelle? Ces questions restent à approfondir. Au collégial, ceux qui ont déclaré enseigner certains cours pour lesquels ils n'avaient pas la préparation suffisante sont légèrement moins satisfaits des tâches à réaliser.

6.2 SATISFACTION GÉNÉRALE À L'ÉGARD DE L'EMPLOI

Comme on vient de le voir, l'insatisfaction du personnel enseignant est loin d'être aussi générale que le prétendent certains. Il semble plutôt que l'insatisfaction touche certains aspects de la profession enseignante et qu'elle soit plus répandue chez certaines catégories de personnel.

D'ailleurs, **interrogés sur leur satisfaction générale à l'égard de leur emploi, plus de neuf enseignantes et enseignants sur dix ont exprimé leur satisfaction,** soit en se déclarant satisfaits (65,1% au primaire, 65,6% au secondaire et 64,4% au collégial) ou très satisfaits (28,8% au primaire, 26,0% au secondaire et 31,4% au collégial). (Tableau 30).

TABLEAU 30: SATISFACTION GÉNÉRALE À L'ÉGARD DE L'EMPLOI

SATISFACTION GÉNÉRALE À L'ÉGARD DE L'EMPLOI	PRIMAIRE (N = 378) %	SECONDAIRE (N = 384) %	COLLÉGIAL (N = 379) %
. très satisfait/e	28,8	26,0	31,4
. satisfait/e	65,1	65,6	64,4
. insatisfait/e	5,3	7,6	3,7
. très insatisfait/e	0,8	0,8	0,5

La comparaison des résultats de la présente enquête avec ceux de l'étude de Cormier et al. (1979) suggère que le niveau de satisfaction des enseignantes et enseignants du primaire-secondaire serait un peu plus élevé aujourd'hui qu'il y a une douzaine d'années. En 1978, 20% des enseignantes et enseignants se déclaraient insatisfaits de leur travail d'enseignante ou d'enseignant; en 1990-1991, 6,1% du personnel enseignant du primaire et 8,4% du personnel du secondaire se déclare insatisfait de son emploi. La crise qu'a traversée la profession enseignante dans les années 80 serait-elle suivie d'une remontée de l'enthousiasme? Les enseignantes et enseignants auraient-ils renoué avec certains aspects de leur profession qui leur procurent plus de satisfaction, la relation pédagogique par exemple? Le personnel d'aujourd'hui aurait-il, avec l'expérience, acquis une certaine aisance dans la profession que n'avait pas le plus jeune corps enseignant de la fin des années 70?

En matière de satisfaction générale à l'égard de l'emploi, on observe peu de différences selon les caractéristiques des enseignantes et enseignants. Au primaire, on note

cependant que la satisfaction est plus élevée chez les enseignantes et enseignants à statut précaire. Ainsi, environ la moitié d'entre eux se déclarent très satisfaits de leur emploi alors que seulement le quart des permanents font de même. Compte tenu des conditions moins favorables qui sont offertes aux précaires, on peut penser que ceux qui n'avaient pas "la vocation" ont quitté. Au secondaire, on trouve, toute proportion gardée, plus de personnes très satisfaites de leur emploi chez les hommes que chez les femmes.

On remarque des différences selon les caractéristiques socio-économiques et ethniques du milieu. Au primaire, les enseignantes et enseignants de milieu défavorisé se montrent moins souvent très satisfaits de leur emploi. Au secondaire, la proportion de personnes très satisfaites est plus faible dans les milieux à forte concentration de communautés culturelles en comparaison des milieux où les communautés culturelles comptent pour moins du tiers de la population étudiante. Comme nous l'avons évoqué plus avant, il semble que les enseignantes et enseignants ne soient pas toujours outillés pour faire face aux problèmes particuliers qui se posent dans ces milieux. Il est possible que cela joue sur leur enthousiasme à l'égard de leur emploi.

Au collégial, le taux de satisfaction à l'égard de l'emploi s'avère légèrement plus élevé chez les enseignantes et enseignants du secteur professionnel en comparaison de ceux du secteur général. On se rappellera que, sous plusieurs aspects du travail, les enseignantes et enseignants du secteur professionnel se montraient plus satisfaits.

6.3 PERSISTANCE DU CHOIX DE CARRIÈRE

Considérant que la persistance d'un choix de carrière pouvait également fournir des indices sur la satisfaction professionnelle, **nous avons demandé aux enseignantes et enseignants s'ils choisiraient à nouveau de faire carrière dans l'enseignement. Entre huit et neuf fois sur dix, ils ont répondu par l'affirmative,** la plupart disant "oui, certainement" (tableau 31).

TABLEAU 31: PERSISTANCE DU CHOIX DE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT

CHOISIRAIT À NOUVEAU DE FAIRE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT	PRIMAIRE (N = 378) %	SECONDAIRE (N = 384) %	COLLÉGIAL (N = 376) %
. oui, certainement	57,1	52,3	61,2
. oui, probablement	29,4	26,8	25,0
. non, probablement	8,5	9,1	8,0
. non, certainement	2,1	8,1	3,5
. ne sait pas	2,9	3,6	2,4

Comme pour la satisfaction générale à l'égard de l'emploi, la comparaison des résultats de la présente recherche avec ceux de l'étude de Cormier et al. (1979) donne à penser que les enseignantes et enseignants sont aujourd'hui plus convaincus de la pertinence de leur choix de carrière. En 1978, 75% d'entre eux déclaraient qu'ils referaient à nouveau carrière dans l'enseignement; on en compte 86,5% au primaire et 79,1% au secondaire dans la présente enquête. L'écart est encore plus frappant lorsqu'on s'attarde à la proportion du personnel qui affirme que "oui certainement" il referait carrière dans l'enseignement: elle n'était que de 39% en 1978, elle est maintenant de 57,1% au primaire, 52,3% au secondaire et 61,2% au collégial.

Il reste que la situation est variable selon les caractéristiques des enseignantes et enseignants. Au primaire, l'intention de refaire, certainement ou probablement, carrière dans l'enseignement est moins répandue chez les spécialistes que chez les titulaires. De plus, les enseignantes et enseignants moins scolarisés paraissent plus déterminés que les autres dans leur choix de carrière: ils sont plus nombreux à dire que "oui, certainement", ils choisiraient à nouveau l'enseignement. Au secondaire, les enseignantes et enseignants de la région montréalaise se montrent moins intéressés à refaire carrière dans l'enseignement. Les caractéristiques du milieu y sont probablement pour quelque chose. Ainsi, on observe que les enseignantes et enseignants qui oeuvrent en milieu pluri-ethnique se montrent moins disposés que les autres à choisir à nouveau l'enseignement, ce qui paraît cohérent avec leur satisfaction moins élevée à l'égard de leur emploi; on

note aussi que les enseignantes et enseignants de milieu défavorisé sont moins convaincus de la pertinence de leur choix de carrière.

On remarque que la conviction -- dont l'indice est la proportion de personnes qui répondent "oui, certainement" -- est plus forte, au secondaire, chez les enseignantes et enseignants à statut précaire que chez les permanents. Au collégial, elle est plus faible chez le personnel plus expérimenté. À ce niveau, l'intention de «rechoisir» l'enseignement, si c'était à refaire, est légèrement plus répandue chez les enseignantes et enseignants du secteur professionnel que chez ceux du secteur général.

Il importe ici de souligner que l'intention de refaire ou non carrière dans l'enseignement est en lien avec l'affectation des enseignantes et enseignants: on note, au secondaire, que les personnes qui ne sont pas affectées conformément à leur qualification légale sont significativement plus nombreuses à affirmer qu'elles ne voudraient pas refaire carrière dans l'enseignement. Cette situation s'apparente à celle observée antérieurement au collégial: les enseignantes et enseignants affectés à des cours pour lesquels ils ne se sentaient pas préparés se montraient plus insatisfaits des tâches à réaliser.

Nous avons voulu savoir ce qui amenait les enseignantes et enseignants à persister dans leur choix de carrière ou, au contraire, à le remettre en question. Nous leur avons donc demandé **pourquoi ils choisiraient ou ne choisiraient pas à nouveau l'enseignement**. Leurs réponses, regroupées par catégories, figurent au tableau 32.

Compte tenu que le contact avec les élèves est identifié par plusieurs comme un facteur d'agrément au travail et que les relations avec les élèves sont source de satisfaction pour la grande majorité des personnes interviewées, on ne sera pas surpris de constater que **c'est avant tout pour le contact avec les élèves que l'on choisirait à nouveau la carrière enseignante.** Les autres raisons mentionnées permettent de comprendre que l'on choisit avant tout l'enseignement pour des motifs intrinsèques -- parce qu'on aime ça, parce qu'on s'y épanouit -- plutôt que pour des motifs extrinsèques, les conditions de travail et

la reconnaissance sociale incitant plutôt à quitter l'enseignement qu'à y demeurer, si l'on se fie aux données recueillies.

Du côté des facteurs qui incitent à remettre en question le choix de la carrière en enseignement, on remarque que **les exigences physiques et émotives du travail**, son caractère épuisant, sont fréquemment mentionnées; ce facteur occupe le premier rang au primaire-secondaire et le second rang au collégial. On observe, comme c'était le cas pour les manifestations d'épuisement professionnel, que l'importance du caractère épuisant du travail décroît au fur et à mesure que l'on avance dans les ordres d'enseignement.

Les mauvaises conditions de travail auraient également un effet "désincitatif" sur une minorité non négligeable d'enseignantes et d'enseignants du collégial, mais, au primaire et au secondaire, **l'absence de valorisation sociale** pèse d'un poids plus lourd.

TABLEAU 32: RAISONS EXPLIQUANT LA PERSISTANCE OU NON DU CHOIX DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE

	PRIMAIRE	SECONDAIRE	COLLÉGIAL
RAISONS POUR LAQUELLE CHOISIRAIT À NOUVEAU L'ENSEIGNEMENT	**(N = 327) %**	**(N = 303) %**	**(N = 323) %**
. Contact avec les élèves.	52,3	36,3	31,9
. Aime ça.	23,2	32,3	29,7
. Épanouissement, vocation.	8,6	14,2	13,9
. Bonnes conditions de travail.	3,4	4,3	5,3
. Utile, valorisant.	3,4	3,0	3,4
. Stimulant, pas de routine.	2,8	1,7	5,9
. Autonomie.	1,2	0,0	3,4
. Le milieu.	1,2	0,7	0,9
. Autres.	4,0	7,6	5,6
RAISONS POUR LAQUELLE NE CHOISIRAIT PAS À NOUVEAU L'ENSEIGNEMENT	**(N = 40) %**	**(N = 66) %**	**(N = 43) %**
. Travail épuisant.	42,5	34,8	20,9
. Absence de valorisation sociale.	17,5	15,2	18,6
. Mauvaises conditions de travail.	7,5	12,1	25,6
. Absence de défi, de diversité.	2,5	9,1	11,6
. Relations avec les élèves.	10,0	9,1	0,0
. Attrait pour autre domaine.	15,0	12,1	14,0
. Autres.	5,0	7,6	9,3

7- SYNTHÈSE DE L'ÉTUDE

Dans ce dernier chapitre, on trouvera un rappel des principaux résultats d'ensemble de l'étude de même qu'une mise en évidence des différences observées selon les caractéristiques des répondantes et répondants.

7.1 LA SITUATION D'ENSEMBLE

Il ressort de l'analyse des données que **le personnel enseignant a une conception assez large de la mission de l'école, mission qu'il ne voudrait pas voir limitée au seul développement intellectuel.** Par ailleurs, **si la majorité des enseignantes et enseignants s'attribuent un rôle central dans l'apprentissage des élèves** et si une bonne partie d'entre eux estiment qu'il est de leur devoir de motiver les élèves -- et ce, plus encore au collégial qu'au primaire et au secondaire --, **ils ne vont pas jusqu'à s'imputer la responsabilité des échecs scolaires des élèves.** À cet égard, on peut comprendre que le personnel enseignant ne veuille pas être rendu responsable de phénomènes qui échappent en bonne partie à son pouvoir d'intervention. Le rejet par la majorité du personnel du primaire-secondaire de formules d'évaluation telles la comparaison des résultats des élèves aux examens du Ministère ou aux épreuves internationales va dans le même sens. Il n'est peut-être pas étranger à **cette impression qu'ont parfois les enseignantes et enseignants d'être coupables de tout mais responsables de bien peu.**

Vus de l'intérieur, les changements récents qu'a connus l'école publique paraissent plutôt positifs. En effet, près de la moitié des personnes interviewées estiment qu'au cours des cinq dernières années, les écoles et collèges publics se sont améliorés. **On attribue d'abord cette évolution positive au personnel enseignant lui-même,** à son engagement et à sa compétence accrus, mais aussi à l'amélioration des programmes et outils pédagogiques, au primaire et au collégial, et aux efforts faits pour concurrencer l'école privée et offrir un meilleur encadrement aux élèves, au secondaire.

Cela ne veut pas dire que l'école soit sans problèmes. À cet égard, **le personnel enseignant déplore avant tout l'insuffisance de ressources.** Certains dénoncent **la lourdeur de la charge de travail**; d'autres expriment **leur désarroi à l'égard de clientèles** dont les besoins comme les problèmes sont à la mesure de leur diversité. Sans compter que les nouveaux programmes ne font pas que des heureux, principalement au primaire.

Dans la pratique quotidienne de l'enseignement, le contact avec les élèves se révèle être l'aspect le plus agréable du travail, même si, au secondaire, les problèmes de discipline avec les élèves sont également vus comme un aspect désagréable de l'emploi. Plus de neuf enseignantes et enseignants sur dix s'estiment satisfaits des relations avec les élèves, la moitié d'entre eux se déclarant même très satisfaits. Aussi, c'est avant tout pour le contact avec les élèves que les enseignantes et enseignants choisiraient de refaire carrière en enseignement. Toutefois, **la tâche éducative comporte aussi ses mauvais côtés.** Mentionnons ici **la surveillance d'élèves** qui fait figure de véritable corvée **au primaire-secondaire et la correction de travaux et d'examens** qui est la tâche la plus désagréable pour près des deux tiers des enseignantes et enseignants de **cégep**.

Même si, d'un côté, le personnel enseignant souhaiterait être libéré de certaines tâches -- par exemple, la surveillance d'élèves et la compilation de notes au primaire-secondaire --, parallèlement, il fait montre d'un **intérêt marqué pour plusieurs activités susceptibles de permettre une diversification de sa tâche. La conception et l'expérimentation de méthodes et matériels pédagogiques, la participation à des projets de recherche, l'encadrement d'élèves en difficulté et la supervision d'enseignants débutants** suscitent l'intérêt de la grande majorité des enseignantes et enseignants à chaque ordre d'enseignement. La nature des activités qui suscitent le plus d'intérêt -- conception, recherche, encadrement et supervision -- donne à penser que le personnel enseignant **souhaiterait pouvoir réinvestir ses acquis d'expérience en dehors de "sa" classe**, qu'il voudrait contribuer à l'avancement des connaissances dans son domaine et voir ainsi reconnue l'expertise qu'il a développée au fil de ses années de pratique. L'intérêt démontré par la grande majorité du personnel enseignant pour que les débutants enseignent sous la supervision d'un

enseignant expérimenté va dans le même sens. Il semble que le personnel enseignant aspire à des tâches moins unidimensionnelles et moins uniformes, qui tiennent compte des intérêts et aptitudes individuels et des étapes du cheminement de carrière.

Rappelons toutefois que le personnel enseignant s'est montré ouvert à d'autres activités dans la mesure où ces dernières ne conduisaient pas à une augmentation de tâche. À ce sujet, **l'insatisfaction exprimée par environ la moitié du personnel enseignant au sujet de la charge d'enseignement invite à la prudence**, plus encore, à la recherche de solutions. La majorité des enseignantes et enseignants interviewés lors de l'enquête, voire plus des deux tiers au primaire-secondaire, sont d'avis que certaines tâches actuellement assumées par le personnel enseignant -- notamment la surveillance d'élèves et la compilation des notes -- devraient être confiées à d'autres personnels. De plus, environ neuf enseignantes et enseignants sur dix souhaiteraient pouvoir avoir une charge d'enseignement allégée en fin de carrière et se consacrer à d'autres tâches pédagogiques.

L'environnement humain au travail paraît plutôt harmonieux: entre huit et neuf enseignantes et enseignants sur dix expriment leur satisfaction à l'égard des relations avec les élèves, avec les collègues et avec la direction. En cas de difficultés, c'est d'abord aux collègues de la même matière qu'on fera appel mais, au primaire-secondaire, on se tourne aussi assez souvent vers la direction de l'école.

Une partie non négligeable du personnel enseignant montre certains signes d'épuisement professionnel. Ce sont les manifestations d'épuisement physique (sentiment de faiblesse, de fatigue ou de maladie) **qui sont les plus répandues;** elles sont vécues "souvent" ou "parfois" par environ la moitié des enseignantes et enseignants. Le sentiment d'impuissance ou de découragement face à ce qui arrive au travail est moins fréquent, du moins au secondaire et au collégial. Quant à l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche, elle paraît beaucoup moins répandue. Mentionnons cependant que **ces manifestations d'épuisement professionnel ne sont pas omniprésentes** dans la vie du personnel enseignant puisque seule une petite minorité affirme les avoir vécues "souvent" au cours

de l'année scolaire. Sur ce plan, on n'observe pas d'écarts considérables entre les ordres d'enseignement bien que l'on note que la fréquence des manifestations d'épuisement diminue lorsqu'on avance dans les ordres d'enseignement.

L'autonomie professionnelle de l'enseignant semble faire l'objet d'un certain paradoxe. D'un côté, on observe qu'elle procure une grande satisfaction: plus de neuf enseignantes et enseignants sur dix se disent satisfaits de l'autonomie dont ils disposent. **D'un autre côté, l'absence de pouvoir** du personnel enseignant sur certains aspects de la vie scolaire **amène à s'interroger sur la nature de cette autonomie**. Aux trois ordres d'enseignement, l'absence de pouvoir du corps enseignant est, au dire des enseignantes et enseignants eux-mêmes, assez marquée au niveau du choix des programmes ou des cours offerts par l'école et des politiques d'admission et de promotion des élèves. De plus, au primaire et au secondaire, environ une personne sur deux estime que le personnel enseignant n'a pas suffisamment son mot à dire quant au choix de ce qu'il faut enseigner en classe et aux thèmes et activités des journées pédagogiques. À ce sujet, le personnel enseignant du collégial paraît toutefois nettement plus satisfait de ses possibilités d'intervention.

Au niveau du pouvoir des divers intervenants du milieu scolaire, un certain déplacement s'impose du "sommet" vers la "base" -- c'est-à-dire de l'administration vers le personnel enseignant et les élèves --, si l'on en croit le personnel enseignant. Au primaire et au secondaire, la majorité des personnes interviewées estiment que le MEQ et la direction de la commission scolaire ont trop de pouvoir. Au collégial, près d'un enseignant sur deux est du même avis en ce qui concerne le MESS et le conseil d'administration. Le pouvoir de la direction d'école est également jugé excessif par près de la moitié des enseignantes et enseignants, sauf au primaire où il est moins contesté. À l'opposé, plus du tiers des répondantes et répondants -- voire la moitié au secondaire -- déplorent le manque de pouvoir des élèves et des enseignantes et enseignants. **Les avis sont partagés quant au pouvoir des parents**: plus on avance dans les ordres d'enseignement, plus on souhaite que le pouvoir des parents soit accru.

La moitié des enseignantes et enseignants **voient plutôt d'un bon oeil les divers organismes de représentation ou de concertation qui existent en milieu scolaire** -- par exemple, comité ou commission pédagogique, syndicat, associations pédagogiques ou professionnelles -- **bien qu'ils se montrent rarement très enthousiastes à ce sujet**. En effet, rares sont ceux qui vont jusqu'à qualifier de très positive l'influence qu'exerce l'un ou l'autre de ces organismes sur la qualité de l'éducation. **Les organismes à caractère pédagogique sont mieux perçus** que ceux liés à la gestion ou aux relations de travail. D'ailleurs, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, surtout au secondaire et au collégial, sont effectivement membres d'associations pédagogiques et professionnelles et, au primaire-secondaire, des comités pédagogiques existants.

En ce qui concerne **l'évaluation de l'enseignement**, l'étude montre que cette **préoccupation est largement partagée** par le personnel enseignant, bien que nous ne soyons pas en mesure de nous prononcer sur les moyens mis en place. Les enseignantes et enseignants privilégient une évaluation qui se situe dans une optique de développement professionnel plutôt que de reddition de comptes. **Du côté des formules d'évaluation possibles, celles qui impliquent la participation du personnel enseignant** (rencontres entre enseignants, grilles d'auto-évaluation, questionnaires d'évaluation remplis par les élèves) **reçoivent un meilleur accueil** que celles qui viennent de l'extérieur (notamment, l'évaluation par le supérieur). Au collégial, toutefois, on remarque une plus grande ouverture à la création d'un comité école-milieu de même qu'à la comparaison des résultats scolaires des élèves à des épreuves uniformes.

Au niveau des cheminements de carrière, on observe que, pour la plupart des enseignantes et enseignants, **la formation initiale s'est prolongée par diverses activités de formation continue**. Surtout au primaire-secondaire, les enseignantes et enseignants ont continué de se scolariser après leurs débuts dans l'enseignement: en moyenne, ils ont ajouté plus de deux ans à leur scolarité de départ. Au collégial, le phénomène est moins répandu mais le corps enseignant était, au départ, plus scolarisé. **Le personnel enseignant**

se montre relativement satisfait de ses possibilités de perfectionnement, qu'il s'agisse de la quantité ou de la qualité des activités ou encore de la contribution de l'employeur. **Toutefois**, une analyse de la participation du personnel enseignant aux activités de perfectionnement donne à penser que, mis à part certaines activités offertes lors des journées pédagogiques ou à l'occasion de certains colloques ou congrès, **la participation est loin d'être aussi généralisée qu'on pourrait le souhaiter** en cette période où le non-renouvellement des effectifs enseignants, les nouveaux besoins des clientèles et les changements technologiques inviteraient à un effort accru en ce domaine. À cet égard, si l'on se fie à la proportion du personnel qui a participé à des activités et au degré de satisfaction exprimé, le personnel du collégial paraît plus choyé, alors que celui du **secondaire fait figure de parent pauvre**. En matière de formules de perfectionnement possibles, **le personnel enseignant a clairement signifié son intérêt pour les formules qui laissent place à l'autonomie et qui sont près de ses besoins et de son milieu** (banque de jours autogérée, formation sur mesure, centre de ressources et de perfectionnement des enseignants).

Un regard sur les cheminements de carrière laisse voir que **bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, surtout au collégial, ont exercé d'autres activités professionnelles avant d'amorcer leur carrière dans l'enseignement**. On note également que **rares sont les enseignantes et enseignants de commissions scolaires qui exercent d'autres activités professionnelles, parallèlement à leur emploi dans l'enseignement. Le double emploi est toutefois plus répandu au collégial** où il touche environ le quart des enseignantes et enseignants; **ce phénomène n'est pas sans lien avec la** situation de **précarité d'emploi** que connaissent plusieurs d'entre eux.

Dans l'ensemble, **le personnel enseignant a connu plusieurs changements de parcours au fil de sa carrière, changements souvent involontaires**. Le personnel du collégial semble toutefois avoir été moins durement touché, les changements ayant été à la fois moins nombreux et moins souvent involontaires. C'est au niveau du changement d'école que la mobilité a été la plus grande. Les changements de "niveau" ont également été nombreux

mais, dans ce cas, ils ont le plus souvent répondu à un désir du personnel lui-même. Les enseignantes et enseignants du secondaire ont été, plus que les autres, touchés par les changements de matière; environ les trois quarts d'entre eux ont été appelés à changer un jour ou l'autre de matière, la plupart sans qu'ils l'aient demandé.

On peut penser que ces changements de matière de même que les mises en disponibilité -- entre le quart et le cinquième du personnel enseignant, selon l'ordre d'enseignement, a déjà été mis en disponibilité -- **risquent d'avoir** un **impact négatif sur la satisfaction et la motivation professionnelles**. On observe d'ailleurs que les personnes affectées à une tâche pour laquelle elles ne sont pas légalement qualifiées ou pour laquelle elles ne se sentent pas préparées montrent un degré d'attachement plus faible à l'égard de leur profession.

On peut dégager des résultats de l'enquête certaines **attentes du personnel enseignant à l'égard de la diversification de sa tâche**. Précisons tout d'abord que l'impossibilité de diversifier leurs tâches au cours de leur carrière soulève l'insatisfaction de la majorité des enseignantes et enseignants à tous les ordres d'enseignement. La situation est similaire au niveau des promotions, ce qui laisse voir que **les possibilités de diversifier ne sont pas meilleures à la verticale qu'à l'horizontale. À cet égard, toutefois, les formules visant à stratifier la profession enseignante** en attribuant des fonctions ou des salaires distincts selon le degré de responsabilité ou de performance **sont massivement rejetées** par les enseignantes et enseignants. Par ailleurs, les formules de promotion ou de mobilité moins hiérarchisantes et qui supposent une certaine réversibilité sont largement acceptées. Pensons notamment à la transformation des postes de direction d'établissement en postes électifs et à l'accroissement des possibilités de mobilité, entre autres par le passage à des postes dans la fonction publique et parapublique.

Les résultats du sondage mettent également au jour que **la très grande majorité des enseignantes et enseignants** -- plus de neuf sur dix -- **se considèrent satisfaits de leur travail**. D'ailleurs, si c'était à refaire, la très grande majorité d'entre eux choisiraient à

nouveau de faire carrière dans l'enseignement. À cet égard, l'enthousiasme est un peu moins grand au secondaire. **Certains aspects** du travail en particulier **sont sources de satisfaction** pour la presque totalité des enseignantes et enseignants: **les relations avec les élèves et avec les collègues, l'autonomie professionnelle, l'aménagement du temps de travail et les tâches qu'ils doivent réaliser**.

Par ailleurs, certains aspects de la profession enseignante appellent des correctifs, si l'on se fie à **l'insatisfaction** qu'ils provoquent chez bon nombre d'enseignantes et d'enseignants. **Il est ici question de la charge d'enseignement, des possibilités de promotion, de la diversification des tâches au cours de la carrière de même que de la reconnaissance sociale de la profession**.

7.2 LES DIFFÉRENCES OBSERVÉES SELON LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Nous avons évoqué, tout au long du rapport, les relations statistiquement significatives observées entre certaines variables. Nous rappellerons ici les principaux résultats de l'analyse.

On observe, sous plusieurs aspects, des **différences entre francophones et anglophones.** Les deux groupes n'ont pas la même conception de la mission de l'école et du rôle du personnel enseignant. **Les francophones sont nettement plus positifs que les anglophones à l'égard de l'évolution récente de l'école publique. Le désir de voir l'école recentrer ses activités sur le développement intellectuel est environ deux fois plus répandu chez les anglophones** que chez les francophones.

On trouve des indices d'**une conception plus globale du rôle du personnel enseignant chez les anglophones.** Ils sont beaucoup plus nombreux à considérer que de motiver les élèves est un aspect central de leur rôle. Ils sont aussi moins désireux, au primaire, de voir certaines de leurs tâches confiées à d'autres personnels.

La concertation paraît plus acquise en milieu anglophone. Ainsi, les anglophones sont plus disposés que les francophones à représenter leurs pairs à des comités de concertation. Ils sont, au primaire, moins critiques à l'égard du pouvoir de la direction d'école et font plus appel à la direction en cas de problèmes. La participation des anglophones aux divers organismes de représentation s'avère également plus élevée. Il en est ainsi de la participation aux associations pédagogiques au primaire, à la commission pédagogique et au syndicat au collégial.

Les anglophones se montrent moins préoccupés de préserver l'homogénéité du corps enseignant. Ainsi, **la proposition de stratification de la profession enseignante fait plus d'adeptes en milieu anglophone.** Le désaccord avec la création de paliers de responsabilités au sein de la profession enseignante, au primaire, et le rejet de la paie au mérite, au primaire et au collégial, sont beaucoup plus répandus et manifestes chez les francophones que chez les anglophones.

Les anglophones ont connu, au primaire, plus de changements dans leur carrière, en particulier des changements d'école et de matière. **Au niveau de la tâche** comme telle, on observe **une polyvalence plus prononcée en milieu anglophone**: au secondaire, alors que près de la moitié des anglophones enseignent trois matières et plus, c'est le cas de moins du cinquième des francophones.

Les signes d'épuisement paraissent plus répandus en milieu anglophone: ainsi, au primaire, les anglophones sont plus nombreux que les francophones à se sentir (souvent ou parfois) faibles, fatigués ou malades; au secondaire, ils sont plus nombreux à affirmer vivre de l'impuissance ou du découragement au travail.

Sous plusieurs aspects, les francophones se montrent plus satisfaits de leur travail que les anglophones. Au primaire, ils sont plus nombreux à exprimer leur satisfaction à l'égard du salaire. Ils se montrent aussi plus enthousiastes: le fait de se dire "très satisfaits" de la sécurité d'emploi, des relations avec les élèves et des relations avec la

direction est environ deux fois plus fréquent chez les francophones que chez les anglophones. Au secondaire, les francophones sont environ deux fois plus souvent satisfaits de l'estime reçue pour leur travail.

L'analyse des données révèle également que **des écarts existent selon le sexe**. On remarque que lorsqu'il est question d'entrevoir des moyens de diversifier les tâches, **les hommes** sont proportionnellement **plus nombreux que les femmes à signifier leur intérêt pour des fonctions qui les amènent à sortir de la classe.** Ainsi, au primaire, ils se montrent plus intéressés à **des fonctions d'encadrement**, en particulier à la supervision d'enseignants débutants, à la participation aux comités de gestion et à l'organisation d'activités de soutien à l'intention des collègues. Au secondaire, les hommes montrent plus d'intérêt que leurs consoeurs pour les activités parascolaires alors que les femmes devancent les hommes au niveau de l'intérêt pour l'encadrement d'élèves en difficulté. Dans le même ordre d'idées, les hommes sont deux fois plus nombreux que les femmes à exercer des fonctions syndicales, au primaire et au secondaire.

On observe aussi des différences selon le sexe en matière de cheminement scolaire et professionnel. **À tous les ordres d'enseignement, les enseignantes sont moins scolarisées que les enseignants**. Une partie de l'écart est attribuable au perfectionnement en cours d'emploi: au secondaire, on trouve moins de femmes que d'hommes qui ont augmenté leur scolarité d'au moins deux ans depuis leur entrée dans la carrière. Par ailleurs, on n'observe pas d'écart selon le sexe quant à la proportion de personnes qui ont participé à des activités de perfectionnement au cours des cinq dernières années. Au niveau de l'intérêt pour certains types de perfectionnement, les femmes se distinguent des hommes. Au primaire, les femmes se montrent moins intéressées à participer à des groupes de recherche et d'échange. Au collégial, les femmes montrent plus d'intérêt, à la fois pour les cours à l'université, les colloques et congrès et le perfectionnement psycho-pédagogique.

Les femmes ont, moins que les hommes, exercé d'autres professions avant d'amorcer l'enseignement **au primaire; au collégial, c'est le contraire** qui se produit. Ce phénomène s'explique notamment par l'âge des répondantes: au primaire, les femmes sont plus âgées que les hommes, alors que c'est l'inverse au collégial. Au secondaire, on remarque que le fait d'exercer d'autres activités professionnelles parallèles à l'enseignement est presque exclusivement une affaire d'hommes.

Les femmes ont, plus que les hommes, eu recours au congé prolongé au cours des cinq dernières années, et ce, tant au secondaire qu'au collégial. Les congés de maternité ne peuvent à eux seuls permettre de comprendre cet écart puisqu'ils occupent une part relativement faible des motifs de congé. Parmi les personnes qui n'ont pas pris de congé prolongé, on trouve également, au primaire, beaucoup plus de femmes que d'hommes qui prévoient en prendre un dans les prochaines années.

L'opinion des femmes se démarque nettement de celle des hommes en matière d'aménagement possible de la carrière enseignante. Les hommes sont, au primaire et au secondaire, plus favorables à ce que les débutants commencent sous supervision et à ce que les enseignantes et enseignants soient impliqués dans la sélection de leurs collègues. Au primaire, ils se montrent également plus ouverts à ce que les postes de direction d'école soient comblés par des enseignantes et enseignants élus. On trouve également plus d'hommes que de femmes parmi les personnes qui appuient la paie au mérite, au secondaire et au collégial, et parmi celles qui endossent la création de paliers de responsabilités, au collégial. Par ailleurs, à ce niveau, les femmes se montrent légèrement plus favorables à ce que certaines tâches soient confiées à d'autres personnels.

Les femmes montrent plus de signes d'épuisement professionnel que les hommes: au secondaire, elles sont plus nombreuses à affirmer vivre de l'épuisement physique (faiblesse, fatigue ou maladie); au collégial, tant le sentiment d'impuissance que l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche que le sentiment de fatigue physique sont plus présents chez les femmes que chez les hommes; dans le même ordre d'idées,

les hommes sont significativement plus nombreux que les femmes à dire ne vivre "jamais" ces trois manifestations. **Par ailleurs, il semble que les femmes fassent plus appel à leur entourage professionnel en cas de problèmes**: au primaire, elles se tournent plus facilement vers la direction; au secondaire, elles ont moins tendance à se débrouiller seules ou à compter sur des ressources externes au milieu scolaire, par exemple sur le conjoint.

La satisfaction professionnelle paraît, sous certains aspects, plus élevée chez les hommes que chez les femmes. Ainsi, au secondaire, les hommes sont plus enclins que les femmes à s'estimer satisfaits des possibilités de concilier leur travail et leur vie personnelle ou familiale; on trouve, comme c'est aussi le cas au collégial, plus de personnes très satisfaites à cet égard chez les hommes que chez les femmes. Au collégial, les hommes sont aussi plus satisfaits que les femmes de la sécurité d'emploi et des conditions physiques d'exercice de leur emploi; il n'y a qu'au niveau du salaire où les femmes sont plus nombreuses à se dire satisfaites. De plus, au secondaire, on trouve, toute proportion gardée, plus de personnes très satisfaites de leur emploi en général chez les hommes que chez les femmes.

Certaines relations observées selon la scolarité des enseignantes et enseignants méritent d'être soulignées. **Il semble que l'intérêt suscité par les propositions de diversification des tâches soit proportionnel à la scolarité des enseignantes et enseignants**. Au primaire, les enseignantes et enseignants moins scolarisés -- c'est-à-dire qui ont quinze ans et moins de scolarité -- montrent moins d'intérêt à l'égard de la plupart des activités, notamment à l'égard de la supervision d'enseignants débutants, des comités de gestion, de la conception et de l'expérimentation pédagogiques, des projets de recherche et de l'organisation d'activités de soutien pour les pairs. Ici, la relation avec l'âge, les moins scolarisés étant les plus âgés, mérite d'être considérée. Au collégial, les plus scolarisés -- c'est-à-dire ceux qui ont dix-neuf ans et plus de scolarité -- sont plus intéressés que les autres à siéger aux comités de gestion et de concertation.

La scolarité des enseignantes et enseignants est également en lien avec la perception qu'ils ont de leur prise de parole. **Les moins scolarisés ont plus tendance à considérer cette prise de parole comme suffisante**: il en est ainsi, au primaire, en matière de projet éducatif et de politiques d'admission et de promotion des élèves et, au secondaire, au niveau des programmes et cours offerts par l'école. Dans le même ordre d'idées, on note également, au primaire, que les plus scolarisés sont plus nombreux à considérer qu'ils n'ont pas assez leur mot à dire au sujet du matériel pédagogique et, au secondaire, au sujet du projet éducatif.

La critique à l'égard du pouvoir attribué à l'administration locale s'élève avec la scolarité des enseignantes et enseignants: au primaire, plus les enseignants sont scolarisés, plus ils estiment que la direction de l'école et celle de la commission scolaire ont trop de pouvoir; il en va de même au secondaire, en ce qui a trait au pouvoir de la commission scolaire.

Le perfectionnement semble offrir un attrait plus grand aux enseignantes et enseignants plus scolarisés. On observe, d'une part, aux trois ordres d'enseignement, que plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, plus ils sont nombreux à avoir ajouté deux ans et plus à leur scolarité initiale par l'entremise d'activités de perfectionnement. On note aussi, au primaire et au secondaire, que ce sont les plus scolarisés qui ont le plus eu recours aux cours universitaires pour se perfectionner, au cours des cinq dernières années. Par ailleurs, **au primaire, plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, moins ils s'estiment satisfaits** de la contribution de leur employeur, de la quantité d'activités et de la qualité des activités suivies sur une base volontaire.

Certaines propositions relatives à l'aménagement de la carrière suscitent une adhésion plus ou moins grande selon la scolarité des personnes interviewées. Ainsi, au primaire, les enseignantes et enseignants qui ont une scolarité moyenne rejettent plus massivement et plus catégoriquement la stratification de la profession par la création de paliers de responsabilités. Dans d'autres cas, plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés,

plus ils appuient l'exercice d'un certain contrôle de la part du personnel enseignant sur certains aspects de la profession: la sélection des nouveaux enseignants, au primaire, et la supervision des débutants, au secondaire.

La satisfaction professionnelle est variable selon la scolarité des enseignantes et enseignants. **Au primaire**, on note que, sauf à l'égard du salaire, **les moins scolarisés** -- qui, rappelons-le, sont les plus âgés -- **font toujours montre d'une satisfaction plus élevée**. En effet, moins les enseignantes et enseignants sont scolarisés, plus ils sont nombreux à se dire satisfaits des possibilités de promotion, de la diversification des tâches et des conditions d'exercice de leur emploi. De plus, les moins scolarisés sont plus enclins à s'estimer très satisfaits des relations avec les collègues, des relations avec la direction et du partage des tâches entre les enseignants. Un autre indice de la plus grande satisfaction des moins scolarisés est qu'ils sont plus nombreux à affirmer que "oui, certainement", ils choisiraient à nouveau de faire carrière en enseignement. Toutefois, plus les enseignantes et enseignants sont scolarisés, plus on en trouve pour dire qu'ils sont très satisfaits de leur salaire, ce qui peut être lié à leur situation objective, l'échelle salariale prévoyant des augmentations en fonction des années de scolarité. **Au secondaire et au collégial, la situation est différente.** Les enseignantes et enseignants plus scolarisés se disent plus satisfaits de la sécurité d'emploi, ce qui peut s'expliquer par le fait que les plus scolarisés sont aussi les plus âgés, donc ceux qui retirent les avantages de la sécurité d'emploi. Au collégial, les plus scolarisés sont aussi les plus satisfaits de la reconnaissance sociale de la profession. Par ailleurs, c'est chez les moins scolarisés où la satisfaction à l'égard de la diversification des tâches est la plus grande.

Plusieurs aspects de la profession enseignante **varient selon l'âge** des enseignantes et enseignants. **Les plus jeunes paraissent moins positifs à l'égard de l'évolution récente de l'école.** Au secondaire, on en trouve nettement moins pour dire qu'elle s'est améliorée au cours des cinq dernières années; au primaire, dans le même sens, l'impression d'amélioration est plus fréquente chez les plus expérimentés.

Au secondaire, on semble réserver aux jeunes les tâches les plus polyvalentes: les jeunes se retrouvent en effet beaucoup plus souvent à enseigner au moins trois matières différentes. Au collégial, par contre, les plus jeunes sont moins aux prises avec les préparations nombreuses, possiblement parce que le niveau de spécialisation exigé permet moins facilement la polyvalence en début de carrière.

Les plus âgés et expérimentés semblent beaucoup moins en contact avec les manifestations d'épuisement professionnel; au primaire, plus les enseignantes et enseignants sont âgés, plus ils sont nombreux à affirmer n'avoir jamais vécu, depuis le début de l'année scolaire, de sentiment d'impuissance face au travail ou de sentiment de faiblesse physique. Au collégial, plus les enseignantes et enseignants sont expérimentés, plus ils sont nombreux à dire n'avoir jamais été en contact avec le sentiment d'impuissance face au travail ou l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche.

Les jeunes montrent plus d'intérêt que les plus âgés à l'égard de la plupart des activités susceptibles de diversifier la tâche. Au primaire, plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus ils sont nombreux à se dire intéressés à la supervision d'enseignants débutants, à la participation aux comités de gestion, à la conception et à l'expérimentation pédagogiques, à des projets de recherche de même qu'à l'organisation d'activités de soutien pédagogique destinées à d'autres enseignants. Au secondaire, l'intérêt à l'égard des activités parascolaires et des projets de recherche est moins répandu chez les enseignantes et enseignants plus âgés, soit chez ceux qui ont plus de cinquante ans. Il en va de même au collégial, en ce qui a trait à la conception et à l'expérimentation pédagogiques ainsi qu'à l'organisation d'activités de soutien à d'autres enseignants.

Aussi, plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus ils se montrent intéressés à certaines formules de perfectionnement. Au primaire, c'est le cas pour la participation à des colloques et congrès et pour l'exercice d'autres activités professionnelles; au secondaire, la situation s'applique pour les cours universitaires et la participation à des groupes de recherche; au collégial, ce constat vaut pour les cours à l'université et pour

les stages. De plus, à ce niveau, le perfectionnement psychopédagogique suscite un intérêt significativement plus grand chez les plus jeunes. **Du côté des formules d'évaluation de l'enseignement**, lorsque des écarts selon l'âge sont observés, ils vont toujours dans le sens d'**un appui plus grand des jeunes**. Il en va ainsi de l'auto-évaluation, au primaire, de l'évaluation par les élèves, au secondaire et au collégial, et de l'évaluation par le supérieur et par un comité cégep-milieu, au collégial.

En matière de perception du pouvoir exercé par les divers intervenants scolaires, on trouve certains écarts significatifs selon l'âge. On remarque, au secondaire, que les enseignantes et enseignants **plus âgés** sont **plus nombreux à réclamer une prise de parole accrue** au niveau de ce qu'il faut enseigner en classe. Au primaire, **les plus jeunes sont plus critiques à l'égard de l'ampleur du pouvoir de la direction d'école et de celui de la commission scolaire**. **Au collégial, les enseignantes et enseignants plus âgés perçoivent moins positivement** l'influence de la commission pédagogique, du conseil d'administration et des associations pédagogiques et professionnelles; ceux qui ont dans la quarantaine se démarquent des autres par leur appréciation plus positive du syndicat local et national. Au collégial, le taux de participation des enseignantes et enseignants à **certains organismes** est aussi en lien avec leur âge: par exemple, la participation aux associations pédagogiques et professionnelles est plus grande chez les enseignantes et enseignants d'âge moyen.

Les cheminements de carrière des plus jeunes se distinguent passablement de ceux des plus âgés. **Les enseignantes et enseignants plus jeunes** sont **plus** nombreux à avoir connu d'**autres expériences professionnelles** avant leurs débuts dans l'enseignement, de même qu'à être engagés dans des activités rémunérées, parallèlement à leur emploi dans l'enseignement. **Les plus jeunes ont été beaucoup plus touchés par les mises en disponibilité**, pendant que les plus âgés ont connu plus de changements d'école ou d'ordre d'enseignement. Les plus jeunes ont plus souvent pris un congé prolongé au cours des cinq dernières années mais ce sont les plus âgés qui prévoient le faire au cours des prochaines années, entre autres pour la retraite ou la préretraite.

La satisfaction professionnelle varie aussi selon l'âge des enseignantes et enseignants. Au primaire, on note que **plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, moins ils sont satisfaits de la sécurité d'emploi, des possibilités de promotion** et de la diversification des tâches, et plus ils se disent "très insatisfaits" de la reconnaissance sociale de la profession. C'est également chez les plus jeunes que l'on trouve le plus faible degré de satisfaction à l'égard de l'estime reçue pour le travail. Au secondaire, dans le même sens, plus les enseignants sont âgés, plus ils se montrent satisfaits des possibilités de promotion. Par ailleurs, c'est parmi les plus jeunes que l'on trouve la proportion la plus élevée d'individus très satisfaits de l'autonomie dont ils disposent et des tâches qu'ils doivent réaliser. Au collégial, plus les enseignantes et enseignants sont jeunes, plus ils se montrent insatisfaits de la sécurité d'emploi mais plus ils sont nombreux à se dire satisfaits du salaire et de l'estime reçue pour leur travail; c'est chez les enseignants d'âge moyen où l'insatisfaction à l'égard de la diversification des tâches est la plus marquée.

L'analyse des données de l'enquête révèle des différences significatives **selon le lien d'emploi**. On remarque que **le personnel à statut précaire est moins positif à l'égard de l'évolution récente de l'école** publique, au collégial du moins.

La précarité d'emploi semble compromettre la participation du personnel enseignant **aux divers organismes existant en milieu scolaire**. Ainsi, au primaire, les enseignantes et enseignants permanents occupent, toute proportion gardée, **six fois plus** souvent une fonction syndicale que leurs collègues non permanents, les enseignantes et enseignants à temps plein, trois fois plus que ceux qui ont un autre statut (par exemple, à temps partiel, à la leçon, à taux horaire). Au secondaire et au collégial, les enseignantes et enseignants à temps plein sont, toute proportion gardée, nettement plus souvent -- six fois plus au secondaire et près de deux fois plus au collégial -- membres d'associations pédagogiques et professionnelles.

La précarité d'emploi est également associée à une moins grande participation aux activités de perfectionnement. L'ajout d'années de scolarité depuis l'entrée dans la carrière a été plus marqué chez les permanents; ici, le lien avec l'âge doit toutefois être pris en compte. De plus, on observe, au collégial, que la participation, au cours des cinq dernières années, à plusieurs activités de perfectionnement -- notamment les journées pédagogiques, les colloques et congrès et Performa -- a été plus élevée chez les enseignantes et enseignants permanents que chez ceux à statut précaire.

On note des différences importantes en matière de cheminement professionnel. Au collégial, **les enseignantes et enseignants à statut précaire ont plus souvent connu d'autres expériences** professionnelles avant d'entrer dans l'enseignement. Ils maintiennent aussi, trois fois plus souvent que les permanents, **des liens avec une autre activité professionnelle**. **Ils ont aussi changé plus souvent de collège** depuis leurs débuts. Au cours des cinq dernières années, ils ont aussi plus souvent **cessé d'enseigner pour une période de six mois** ou plus, et ce, tant au primaire qu'au collégial.

On observe aussi que **la satisfaction professionnelle varie selon le lien d'emploi** des enseignantes et enseignants. À tous les ordres d'enseignement, **l'écart est particulièrement marqué au niveau de la sécurité d'emploi:** alors qu'environ neuf enseignantes et enseignants permanents sur dix se déclarent satisfaits de la sécurité d'emploi, c'est le cas de deux à trois personnes sur dix chez les non-permanents. Au collégial, les non-permanents se montrent plus souvent très insatisfaits des possibilités de promotion. **Par ailleurs, les enseignantes et enseignants à statut précaire se montrent, à l'égard d'autres aspects du travail, plus satisfaits que les permanents**. Il en est ainsi des relations avec les collègues, au primaire, du salaire et de la reconnaissance sociale de la profession, au secondaire, et de l'estime reçue pour leur travail, au collégial. On trouve d'autres indices d'une satisfaction plus élevée chez le personnel à statut précaire: au primaire, environ le quart des enseignantes et enseignants permanents mais la moitié de ceux à statut précaire se déclarent très satisfaits de leur emploi; au secondaire, les enseignantes et

enseignants à statut précaire sont plus nombreux à dire que "oui, certainement", ils choisiraient à nouveau l'enseignement.

CONCLUSION

Les résultats de l'enquête que nous avons menée nous amènent à conclure que si certains aspects de la condition enseignante montrent des signes évidents de malaise, **il serait** par ailleurs **abusif de parler d'une crise aiguë de l'ensemble de la profession**, entre autres lorsqu'on s'attarde au degré de satisfaction, somme toute assez élevé, exprimé par le personnel enseignant.

Toutefois, il est clair que les enseignantes et enseignants souhaitent que leur profession soit mieux reconnue socialement, qu'ils aspirent à plus de mobilité tant horizontale que verticale au fil de la carrière -- des tâches plus diversifiées et de meilleures possibilités de promotion --, le tout encadré par des mécanismes souples qui préservent l'unité de la profession. Bon nombre considèrent également **que leur charge de travail est trop lourde** et souhaiteraient que certaines tâches, dont le caractère hautement professionnel n'est pas toujours évident, soient confiées à d'autres catégories de personnels. **Ils déplorent aussi le manque de pouvoir** des élèves et du personnel enseignant et l'excès de centralisation des décisions aux paliers administratifs.

Bien sûr, les changements que suppose la réponse à ces problèmes sont majeurs et il n'est pas dit que certains obstacles à leur mise en oeuvre ne viendraient pas du sein même de la profession. Entre déplorer l'absence de pouvoir et être prêt à l'assumer, il y a tout un pas. Entre l'absence de centralisation et la prise en charge locale, aussi.

Mais, les données de l'enquête révèlent aussi que **des atouts existent sur lesquels on peut miser pour assurer un meilleur avenir à la profession**. Les enseignantes et enseignants, plus expérimentés et scolarisés que par le passé, n'en montrent pas moins un intérêt marqué à l'égard du perfectionnement continu. Ils aiment leur métier et attachent de l'importance aux relations qui s'établissent en milieu de travail. Ils sont ouverts à

diversifier leurs tâches et à investir leurs acquis d'expérience pour l'amélioration de leur profession. Ils ont aussi une perception relativement positive des organismes de représentation qui existent en milieu scolaire[39].

L'étude pointe également **certains pièges à éviter**. Ainsi, faire le choix de construire l'avenir de la profession sur **la précarité d'emploi** paraît particulièrement risqué: plusieurs jeunes, insatisfaits de la sécurité d'emploi, n'auront-ils pas tendance à fuir la profession? Avec le faible accès du personnel précaire au perfectionnement, ne risque-t-on pas de se retrouver d'ici peu avec un corps enseignant, certes rajeuni, mais moins au fait des développements récents que le personnel plus âgé, tant en ce qui a trait aux aspects disciplinaires que pédagogiques? Comment miser sur la collégialité professionnelle alors que la participation aux organismes de représentation n'est accessible qu'aux permanentes et permanents?

De plus, les différences observées selon l'âge et le sexe méritent d'être prises en compte lorsqu'il s'agit de revoir la gestion de la carrière. Ainsi, on pourrait être tenté de **réserver aux plus âgés les tâches de coordination** et d'encadrement, appauvrissant ainsi la tâche des plus jeunes qui montrent pourtant, à plusieurs égards, un enthousiasme un peu plus grand. De même, le fait de **survaloriser les tâches d'encadrement** ou de représentation **au détriment des tâches plus étroitement pédagogiques** pourrait défavoriser les femmes qui, comme nous l'avons vu, sont plus centrées sur l'aspect pédagogique de leur rôle.

Certes, **plusieurs des phénomènes** qui n'ont été qu'évoqués dans ce rapport **mériteraient une analyse plus approfondie**. Mentionnons, à titre d'exemples, les écarts qui séparent les conceptions socio-pédagogiques des anglophones et des francophones, l'impact de la pluriethnicité sur la profession enseignante, les caractéristiques particulières du milieu montréalais et ses relations avec la satisfaction des enseignantes et enseignants.

---

[39] Pour plus de précision sur les orientations et voies d'action que suggèrent les données de l'enquête, nous vous invitons à consulter le Rapport annuel 1990-1991 du CSE, «La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social».

Nous souhaitons donc que les résultats de cette recherche alimentent les réflexions et les travaux qui pourront se mener en d'autres milieux. Nous espérons également que les personnes intéressées à la profession enseignante pourront y trouver des éléments susceptibles de soutenir leur intervention en ce domaine.

ANNEXE 1

RENSEIGNEMENTS MÉTHODOLOGIQUES COMPLÉMENTAIRES

1- COMPARAISON DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA POPULATION

L'échantillonnage a été effectué par le Bureau d'études socio-graphiques. Trois échantillons distincts ont été constitués à partir du fichier-population 1989-1990 de chaque ordre d'enseignement (PERCOS II, pour le primaire et le secondaire, et SPOC, pour le collégial), selon la méthode du tirage aléatoire. Pour le primaire et le secondaire, compte tenu que, depuis la dernière refonte, les numéros de téléphone ne sont plus inclus au fichier, nous avons dû puiser ces renseignements dans les fichiers de l'année précédente, soit Percos I pour le personnel du régulier et SIPEA (Système d'information sur le personnel de l'éducation des adultes) pour le personnel de l'éducation des adultes.

Notre intention de départ était d'inclure le personnel de l'éducation des adultes dans l'enquête. Toutefois, à la suite des premiers appels, compte tenu de la difficulté beaucoup plus grande de joindre le personnel -- notamment parce que certaines personnes, tout en étant incluses au fichier, disaient ne pas faire carrière en enseignement --, nous avons réorienté notre démarche. Nous avons choisi d'exclure le personnel de l'éducation des adultes de l'enquête sur la profession enseignante. Nous avons toutefois fait compléter une soixantaine de questionnaires à des éducatrices et éducateurs d'adultes en vue d'établir, à titre exploratoire, des comparaisons entre les deux catégories de personnel enseignant. Les résultats de cette étude ne sont pas intégrés au présent rapport mais sont disponibles, sur demande, au CSE.

L'échantillon final comprend 378 enseignantes et enseignants au primaire, 384 au secondaire et 380 au collégial. Avec un tel échantillon et dans la situation la plus défavorable -- une question dichotomique où les réponses de l'échantillon se répartissent selon une proportion de .50/.50 -- l'intervalle de confiance, appelé communément marge d'erreur, est de 5 p. 100 en plus ou en moins. Le degré de confiance retenu est de 95 p. 100; c'est dire que cette proposition a 95 chances sur 100 d'être vraie.

Le tableau 33 présente les données permettant une mise en relation des principales caractéristiques de l'échantillon et de la population.

TABLEAU 33: COMPARAISON DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS À LA POPULATION GLOBALE SELON CERTAINES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES ET PROFESSIONNELLES

	PRIMAIRE		SECONDAIRE		COLLÉGIAL	
CARACTÉRISTIQUES	**Échantillon**	**Population**	**Échantillon**	**Population**	**Échantillon**	**Population**
SEXE	(N= 378) %	N= 37090 %	(N= 384) %	N= 27 121 %	(N= 378) %	N= 11 703 %
. masculin	17,2	14,3	57,0	54,2	57,4	61,3
. féminin	82,8	85,7	43,0	45,8	42,6	38,7
LANGUE DE TRAVAIL	(N= 376) %	N= 37 056 %	(N= 382) %	N= 27 092 %	(N= 378) %	N= %
. français	90,2	89,4	91,9	87,4	85,2	Non
. anglais	9,8	10,6	8,1	12,6	14,8	disponible
LIEN D'EMPLOI	(N= 378) %	N= 37 090 %	(N= 384) %	N= 27 121 %	(N= 378) %	N= 11 653 %
. permanent	92,9	80,9	95,8	79,5	76,5	71,5
. autres	7,1	19,1	4,2	20,5	23,5	28,5
STATUT D'EMPLOI	(N= 378) %	N= 37 090 %	(N= 384) %	N= 27 121 %	(N= 378) %	N= 11 653 %
. à temps plein	89,4	86,3	94,3	86,6	82,0	76,3
. autres (à temps partiel, à la leçon, à taux horaire, suppléant)	10,6	13,7	5,8	13,4	18,0	23,7
ÂGE	(N= 376)	N= 37 090	(N= 384)	N= 27 121	(N= 377)	N= 11 703
. âge moyen	43,7	42,0	46,2	43,1	42,5	42,_
EXPÉRIENCE	(N= 374)	N= 37 090	(N= 376)	N= 27 121	(N= 370)	N= 8894*
. expérience moyenne	20,4	17,3	23,0	18,3	15,5	13,8
SCOLARITÉ	(N= 375)	N= 37 090	(N= 384)	N= 27 121	(N= 378)	N= 8894*
. scolarité moyenne	16,5	16,2	17,0	16,9	18,1	18,1

Source: Fichier PERCOS (1990-1991) pour le primaire et le secondaire. Pour le collégial, nous avons eu recours aux données 1989-1990 du fichier SPOC, les données 1990-1991 n'étant pas disponibles.

---

* Les données relatives à l'expérience et à la scolarité contenues au fichier SPOC ne sont disponibles que pour le personnel enseignant à temps plein.

Le tableau 34 présente les données relatives à la répartition des enseignantes et enseignants par région administrative.

TABLEAU 34: COMPARAISON DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS À LA POPULATION GLOBALE SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE

RÉGIONS	PRIMAIRE		SECONDAIRE		COLLÉGIAL	
	Échantillon	Population	Échantillon	Population	Échantillon	Population
	(N= 369) %	N= 37090 %	(N= 381) %	N=27121 %	(N= 378) %	
01 BAS-SAINT-LAURENT	4,1	3,9	5,5	3,9	14,0	Non* disponible
02 SAGUENAY-LAC-ST-JEAN	5,7	5,1	7,3	5,3	19,3	
03 QUÉBEC	9,2	8,2	6,6	8,9	14,8	
04 MAURICIE BOIS-FRANCS	8,7	7,7	8,7	7,0	4,0	
05 ESTRIE	5,4	4,4	4,7	4,1	18,3	
06 MONTRÉAL-CENTRE	12,5	17,2	13,4	21,1	16,4	
07 OUTAOUAIS	4,6	4,4	2,6	4,0	2,6	
08 ABITIBI-TÉMISCAMINGUE	3,0	2,9	3,4	3,0	0,3	
09 CÔTE-NORD	2,4	1,9	1,3	2,1	4,5	
10 NORD-DU-QUÉBEC	1,1	1,2	0,8	1,2	—	
11 GASPÉSIE-ILES-MADELEINE	3,5	1,8	4,2	2,2	—	
12 CHAUDIÈRE-APPALACHES	7,9	6,7	10,8	6,2	0,3	
13 LAVAL	4,1	4,7	3,9	4,9	—	
14 LANAUDIÈRE	4,9	5,3	4,7	4,1	—	
15 LAURENTIDES	3,8	5,6	5,2	5,2	5,6	
16 MONTÉRÉGIE	19,2	18,8	16,8	16,8	—	

* Le fichier SPOC fait actuellement l'objet d'une refonte et la conversion aux nouvelles régions administratives scolaires n'a pas encore été faite.

On remarque, au primaire et au secondaire, que les personnes de l'échantillon sont un peu plus âgées que celles de la population de référence. La situation de précarité d'emploi dans laquelle se trouvent les plus jeunes, et la mobilité qui en découle, fait qu'il est plus difficile de les joindre: certains ont quitté l'enseignement, d'autres ont déménagé, certains sont venus joindre les rangs mais ne sont pas encore inscrits au fichier. Ce problème est largement reconnu. L'obligation dans laquelle nous nous sommes trouvés d'utiliser les numéros de téléphone des fichiers 1988-1989 est venue accentuer le phénomène.

2- COLLECTE DES DONNÉES

Une revue sommaire de la documentation portant sur la profession enseignante, réalisée à l'hiver 1990[21], a éclairé notre choix du type de recherche à mener. Nous constations alors que, depuis l'étude socio-pédagogique réalisée en 1978 (Cormier, Lessard et Valois, 1979), aucune collecte de données n'avait été faite auprès d'un échantillon statistiquement représentatif du personnel enseignant québécois. Par ailleurs, plusieurs études exploratoires ou qualitatives plus récentes (Grégoire et al., 1986; FNEEQ, 1986; CECS, 1988; Lessard, 1989) fournissaient des pistes suffisamment claires pour justifier un questionnement systématique d'un échantillon numériquement important et statistiquement représentatif du personnel enseignant québécois. Il nous a également semblé intéressant d'administrer aux enseignantes et enseignants du collégial le même questionnaire que celui utilisé au primaire-secondaire, en procédant aux adaptations nécessaires, ce qui nous permettrait de comparer la situation des divers ordres d'enseignement, opération qui n'avait, à notre connaissance, pas encore été faite.

Dans cet ordre d'idées, le questionnaire paraissait l'outil le plus approprié à notre démarche. Comparativement aux entrevues individuelles ou de groupes, il offre, entre autres avantages, de pouvoir être administré à un grand nombre de personnes et de se prêter beaucoup mieux au traitement informatique des données. L'administration du questionnaire par téléphone nous assurait d'un taux de réponse supérieur à celui qu'on peut espérer d'un envoi postal. De plus, le sondage téléphonique réduit les problèmes de compréhension des questions puisqu'il permet l'échange avec l'interviewer.

Une première version du questionnaire a été administrée à cinq enseignantes et enseignants. L'objectif était de raffiner l'outil de collecte, d'éliminer les questions superflues, de mieux connaître l'univers des réponses possibles dans le cas des questions à choix multiples et d'évaluer approximativement la durée de l'entretien téléphonique. Le

---

21 M. Berthelot, La profession enseignante. Étude exploratoire, mars 1990, 54 pages.

questionnaire a été modifié pour tenir compte de cet essai. Nous avons également décidé de produire une version adaptée pour le personnel enseignant de l'éducation des adultes et du collégial. La dernière version du questionnaire a fait l'objet d'un pré-test systématique auprès de neuf enseignantes et enseignants.

La version finale du questionnaire comporte 54 questions. Ces questions permettent de recueillir, en plus des caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des répondantes et répondants, les informations que nous considérions essentielles pour couvrir les champs d'observation de l'étude: les opinions relatives à l'enseignement et à l'éducation, la pratique quotidienne de l'enseignement, les cheminements de carrière et la satisfaction professionnelle. Comme des enseignantes et enseignants anglophones faisaient partie de l'échantillon, une version anglaise du questionnaire a également été produite.

Le questionnaire a été conçu pour une enquête téléphonique, c'est-à-dire que nous avons évité les questions trop longues et les choix à poser à la suite d'énumérations difficiles à mémoriser. Pour l'essentiel, les répondantes et répondants étaient invités à répondre aux questions en choisissant parmi les réponses offertes. Nous avons, dans la plupart des cas, construit des échelles à quatre paliers. À titre d'exemple, pour les questions impliquant la mesure de la fréquence d'une activité, les choix de réponses offerts étaient: souvent, parfois, rarement, jamais. Pour les échelles de satisfaction, les personnes interviewées avaient à choisir entre très satisfaites, satisfaites, insatisfaites, très insatisfaites. Nous avons ainsi voulu éviter les échelles à choix impairs où les répondantes et répondants peuvent avoir tendance à se situer dans la case centrale. Nous avons également voulu laisser place à l'exploration. Pour certains aspects moins connus, il nous semblait hasardeux de contraindre les répondantes et répondants à choisir parmi des réponses préétablies alors que l'univers des réponses possibles nous semblait encore mal connu. Dans ces cas, notamment en ce qui a trait au principal problème du système d'éducation, aux tâches agréables et désagréables, aux motifs de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de certains aspects de la profession, nous avons préféré poser des questions ouvertes et

laisser libre cours à l'expression des répondantes et répondants. Un peu plus de 10 p. 100 des questions étaient ainsi ouvertes ou semi-ouvertes.

La collecte de données a été effectuée par le Bureau d'études socio-graphiques entre le 3 décembre 1990 et le 2 mars 1991, avec une période de relâche pour le temps des Fêtes, soit du 19 décembre au 6 janvier. Les entrevues téléphoniques d'une durée de vingt à vingt-cinq minutes ont été réalisées, en soirée, dans les bureaux du Conseil supérieur de l'éducation, à Montréal. Deux superviseuses ont veillé à l'organisation et au bon déroulement de l'enquête et un total de 16 techniciens et techniciennes en recherche et sondage ont participé à la collecte de données. Le processus de collecte a été soumis à un contrôle rigoureux, avec écoute lorsque possible et rappel lorsque nécessaire. Le tableau 35 rend compte des résultats du processus de collecte.

TABLEAU 35: BILAN DE LA COLLECTE DE DONNÉES

RÉSULTAT DES APPELS TÉLÉPHONIQUES	PRIMAIRE		SECONDAIRE		COLLÉGIAL	
	N	%	N	%	N	%
. mauvais numéro	109	14,1	141	16,0	129	14,3
. aucune réponse	72	9,3	84	9,6	110	12,2
. répondant/e absent/e	41	5,3	37	4,2	43	4,8
. jamais disponible	8	1,0	15	1,7	20	2,2
. refus du ménage	3	0,4	2	0,2	1	0,1
. refus du(de la) répondant(e)	111	14,4	107	12,2	73	8,1
. autre motif	50	6,5	76	8,6	110	12,2
. questionnaires incomplets	1	0,1	2	0,2	3	0,3
. quest. complétés "réguliers"	378	48,9	384	43,6	380	42,1
. quest. complétés "éd. adultes"	0	0,0	32	3,6	33	3,7
TOTAL	773	100,0	880	100,0	902	100,0

On remarque qu'il a été plus facile de joindre le personnel du primaire que celui du secondaire et du collégial.

Le nombre de mauvais numéros est un des principaux facteurs qui a obligé à augmenter la taille de l'échantillon.

On note aussi que les refus ont été plus répandus au primaire (14,4%) et au secondaire (12,2%) qu'au collégial (8,1%).

Dans la catégorie "autre motif" de non-réponse, on trouve principalement des changements de situation professionnelle: retraite, congé, changement d'emploi. Nous avons également inclus dans cette catégorie le personnel francophone ou le personnel de l'éducation des adultes qui était contacté en fin de collecte, au moment où les quotas étaient atteints et qu'il ne restait à compléter que les questionnaires anglais.

ANNEXE 2
RÉSULTATS DE CERTAINES ANALYSES BI-VARIÉES

On trouvera, dans cette annexe, les principaux résultats significatifs ayant trait à la langue de travail, au sexe et à l'âge. Les énoncés ont été abrégés pour faciliter la constitution des tableaux.

TABLEAU 36: PRINCIPALES RELATIONS SIGNIFICATIVES OBSERVÉES SELON LA LANGUE DE TRAVAIL

	PRIMAIRE		SECONDAIRE		COLLÉGIAL	
OPINIONS SUR L'ÉCOLE (% D'ACCORD)	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
RECENTRER L'ÉCOLE SUR LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL	15,4	32,4	20,0	36,7	___	___
MOTIVER LES ÉLÈVES	36,8	70,3	___	___	51,0	75,0
L'ÉCOLE S'EST AMÉLIORÉE	45,8	21,6	49,9	9,7	50,8	31,4
DIVERSIFICATION (% D'INTÉRESSÉS)	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
COMITÉS DE GESTION	34,5	54,1	___	___	___	___
CONCEPTION ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	___	___	___	___	86,9	73,2
ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	___	___	52,4	74,2	___	___
ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL (% SOUVENT/PARFOIS)	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
IMPUISSANCE	___	___	37,6	58,1	___	___
FAIBLESSE PHYSIQUE	51,3	73,0	___	___	___	___
ORGANISMES (MEMBRES)	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
COMMISSION PÉDAGOGIQUE	___	___	___	___	7,2	19,6
FONCTION SYNDICALE	___	___	___	___	14,1	26,8
ASSOCIATION PÉDAGOGIQUE OU PROFESSIONNELLE	18,0	54,1	___	___	___	___
PERFECTIONNEMENT SUIVI	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
COURS UNIVERSITAIRES	___	___	34,8	54,8	___	___
STAGES	27,7	59,5	36,8	64,5	___	___
COLLOQUES, CONGRÈS	71,4	97,3	66,3	90,3	___	___
PERFORMA	___	___	___	___	63,9	32,1
CHEMINEMENTS PROFESSIONNELS	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
A CHANGÉ D'ÉCOLE	16,6	32,4	___	___	___	___
A CHANGÉ DE COMMISSION SCOLAIRE	___	___	39,4	19,4	___	___
A CHANGÉ DE MATIÈRE	37,7	60,0	___	___	___	___
CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE (% D'ACCORD)	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
CRÉATION DE PALIERS	18,3	44,1	___	___	38,4*	53,6*
PAIE AU MÉRITE	68,2*	31,4*	___	___	27,1	44,2
TÂCHES À AUTRES PERSONNELS	70,6	45,9	___	___	___	___
OBLIGATION DE PSYCHOPÉDAGOGIE	___	___	___	___	69,9	51,8
SATISFACTION (% DE SATISFAITS)	**F**	**A**	**F**	**A**	**F**	**A**
SÉCURITÉ D'EMPLOI	40,7T	18,9T	___	___	___	___
SALAIRE	70,4	45,9	___	___	___	___
RELATION AVEC ÉLÈVES	51,9T	27,0T	___	___	___	___
RELATION AVEC DIRECTION	40,4T	21,6T	___	___	___	___
ESTIME	___	___	59,9	32,3	___	___

($P \leq .05$) - * = Désaccord total - T = % de très satisfaits

TABLEAU 37: PRINCIPALES RELATIONS SIGNIFICATIVES OBSERVÉES SELON LE SEXE

	PRIMAIRE		SECONDAIRE		COLLÉGIAL	
DIVERSIFICATION (% D'INTÉRESSÉS)	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**
SUPERVISION DE DÉBUTANTS	78,1	64,2	___	___	___	___
COMITÉS DE GESTION	51,6	33,1	___	___	___	___
ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	___	___	59,1	48,1	___	___
SOUTIEN AUX PAIRS	60,3	41,5	___	___	___	___
ENCADREMENT D'ÉLÈVES	___	___	64,5	75,0	___	___
ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL (% SOUVENT/PARFOIS)	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**
IMPUISSANCE	___	___	___	___	29,4	41,0
PAS À LA HAUTEUR	___	___	___	___	14,0	22,4
FAIBLESSE PHYSIQUE	___	___	45,5	56,1	35,5	54,0
ORGANISMES (MEMBRES)	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**
FONCTION SYNDICALE	37,5	17,8	22,7	7,9	___	___
PERFECTIONNEMENT SUIVI	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**
COURS UNIVERSITAIRES	___	___	___	___	57,6	72,0
AJOUT 2 ANS ET PLUS DE SCOLARITÉ	___	___	67,7	57,3	___	___
CHEMINEMENTS PROFESSIONNELS	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**
EXPÉRIENCE PRÉALABLE	32,8	9,6	___	___	49,5	63,5
EXPÉRIENCE PARALLÈLE	___	___	10,0	1,8	___	___
A ÉTÉ M.E.D.	31,3	17,2	___	___	___	___
A CHANGÉ DE NIVEAU	58,7	39,8	38,6	53,4	___	___
A CESSÉ 6 MOIS ET PLUS	___	___	13,2	21,3	19,8	29,6
VA CESSER 6 MOIS ET PLUS	13,2	30,8	___	___	___	___
CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE (% D'ACCORD)	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**
DÉBUTANTS SOUS SUPERVISION	87,5	63,2	84,5	74,2	___	___
CRÉATION DE PALIERS	___	___	___	___	33,3	21,3
PAIE AU MÉRITE	___	___	28,2	16,4	34,8	24,2
ÉLECTION DE LA DIRECTION	72,6	57,5	___	___	___	___
SÉLECTION DES ENSEIGNANTS	43,8	26,2	45,8	31,5	___	___
TÂCHES À AUTRES PERSONNELS	___	___	___	___	45,4	58,8
SATISFACTION (% DE SATISFAITS)	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**
SÉCURITÉ D'EMPLOI	___	___	___	___	79,7	65,6
SALAIRE	___	___	___	___	69,1	80,7
CONCILIATION TRAVAIL/VIE	___	___	33,6T	16,9T	91,2	83,8
CONDITIONS PHYSIQUES	___	___	___	___	64,1	52,8
SATISFACTION GÉNÉRALE	___	___	29,9T	20,0T	___	___

($P \leq .05$) · T = % de très satisfaits

TABLEAU 38: PRINCIPALES RELATIONS SIGNIFICATIVES OBSERVÉES SELON L'ÂGE

	PRIMAIRE			SECONDAIRE			COLLÉGIAL		
OPINIONS SUR L'ÉCOLE (% D'ACCORD)	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
L'ÉCOLE S'EST AMÉLIORÉE	____	____	____	25,0	50,4	43,9	____	____	____
DIVERSIFICATION (% D'INTÉRESSÉS)	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
SUPERVISION DE DÉBUTANTS	79,6	62,3	57,7	____	____	____	____	____	____
COMITÉS DE GESTION	47,2	33,3	26,9	____	____	____	____	____	____
CONCEPTION PÉDAGOGIQUE	88,9	80,0	71,2	____	____	____	85,1	88,9	72,4
ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	____	____	____	67,6	56,4	42,2	____	____	____
RECHERCHE	80,6	63,6	62,7	70,3	78,8	61,0	____	____	____
SOUTIEN AUX PAIRS	59,4	41,2	30,8	____	____	____	64,2	64,3	46,6
ÉPUISEMENT (% SOUVENT/PARFOIS)	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
IMPUISSANCE	16,7I	29,2I	38,5I	____	____	____	____	____	____
PAS À LA HAUTEUR	____	____	____	____	____	____	____	____	____
FAIBLESSE PHYSIQUE	13,0I	22,7I	28,8I	____	____	____	____	____	____
ORGANISMES (MEMBRES)	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
ASSOCIATIONS PÉD. ET PROF.	____	____	____	____	____	____	34,0	48,2	32,8
PERFECTIONNEMENT SUIVI	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
COURS UNIVERSITAIRES	____	____	____	48,6	39,0	22,9	73,0	62,0	46,6
COLLOQUES, CONGRÈS	____	____	____	____	____	____	75,7	58,9	87,9
AJOUT 2 ANS ET + DE SCOLARITÉ	29,6	63,9	63,5	27,0	64,8	74,7	24,2	33,9	41,4
CHEMINEMENTS PROFESSIONNELS	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
EXPÉRIENCE PRÉALABLE	19,4	9,7	15,4	____	____	____	68,7	43,3	56,9
EXPÉRIENCE PARALLÈLE	____	____	____	____	____	____	35,1	17,5	10,3
A ÉTÉ M.E.D.	34,3	14,4	11,5	34,3	31,4	14,5	31,9	24,9	12,1
A CHANGÉ DE NIVEAU	____	____	____	____	____	____	17,7	33,3	41,4
A CHANGÉ D'ÉCOLE	86,1	77,2	90,4	67,6	77,2	89,0	____	____	____
A CHANGÉ DE MATIÈRE OU PROG.	____	____	____	____	____	____	15,6	25,7	32,8
A CESSÉ 6 MOIS ET PLUS	____	____	____	____	____	____	31,1	21,6	13,8
VA CESSER 6 MOIS	25,0	22,1	57,6	16,1	20,4	60,0	25,7	22,2	47,1
CHEMIN. DE CARRIÈRE (% D'ACCORD)	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
DÉBUTANTS SOUS SUPERVISION	____	____	____	67,6	78,7	90,4	____	____	____
SÉLECTION DE LA DIRECTION	72,3	62,4	54,0	____	____	____	81,7	90,6	89,5
ACCROISSEMENT DE LA MOBILITÉ	____	____	____	____	____	____	84,6	91,0	76,4
OBLIGATION DE PSYCHOPÉDAGOGIE	____	____	____	____	____	____	54,2	74,9	75,9
SATISFACTION (% DE SATISFAITS)	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +	40 et -	41 à 50	51 et +
SÉCURITÉ D'EMPLOI	79,4	89,3	92,3	____	____	____	57,8	83,6	86,2
SALAIRE	____	____	____	____	____	____	81,1	71,3	63,8
AUTONOMIE	____	____	____	48,6T	34,5T	25,3T	____	____	____
TÂCHES	____	____	____	35,3T	16,8T	20,5T	____	____	____
RECONNAISSANCE SOCIALE	21,5TI	14,6TI	3,9TI	____	____	____	____	____	____
PROMOTION	25,2	59,2	62,0	38,9	43,3	58,2	____	____	____
DIVERSIFICATION	32,7	46,0	55,8	____	____	____	56,3	41,7	59,6
ESTIME	56,1	70,7	69,2	____	____	____	15,6T	8,8T	5,2T

($P \leq .05$) - J = jamais - T = très satisfait - TI = très insatisfait

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, Les écoles canadiennes: bilan 1990, 1990, 48 pages.

CARPENTIER-ROY, Marie-Claire, Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, Rapport de recherche, CEQ, 1991, 90 pages.

COMMISSION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES, Faire l'école aujourd'hui, CEQ, 1988, 72 pages.

CLIFFORD, Geraldine J. et James W. GUTHRIE, Ed School: a Brief for Professional Education, Chicago, 1988.

COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA SITUATION DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE CÉGEP, Rapport final, Québec, juin 1988, 162 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Le développement du secteur de l'éducation, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988, 43 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, La condition enseignante, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, La profession enseignante: Vers un renouvellement du contrat social, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991, 56 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement, Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987.

CORMIER, Roger A., Claude LESSARD et Paul VALOIS, Les enseignantes et enseignants du Québec - Une étude socio-pédagogique, Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

CORRIVEAU, Louise, Les Cégeps, question d'avenir, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

DUMONT, Daniel, Le syndrôme d'épuisement professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1990, 352 pages.

ELAM, Stanley M., "The Second Gallup/Phi Delta Kappa Poll of Teachers' Attitudes Toward the Public Schools", dans Phi Delta Kappan, vol. 70, no 10, juin 1989, pp. 785 à 798.

ELAM, Stanley M., et Alec M. GALLUP, "The 21st Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools", dans Phi Delta Kappan, vol. 71, no 1, sept. 1989, pp. 41 à 54.

FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, "Enseigner... dans quelle condition...", Rapport d'enquête dans Info-FNEEQ, vol. 4, no 3, 1986.

GRÉGOIRE, Réginald, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT, Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep, Québec, Conseil des collèges, 1986, 138 pages.

LARUE, Marcel et Margaret WHYTE, Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps, Québec, Conseil des collèges, 1987, 219 pages.

LEMOSSE, Michel, "Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais", dans Recherche et formation, Paris, Institut national de recherche pédagogique, no 6, 1989.

LESOURNE, Jacques, Éducation et société, les défis de l'an 2000, Paris, Édition La Découverte/Le Monde, 1988.

LESSARD, Claude, "La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune", dans Repères - essais en éducation, Université de Montréal, 1986, no 8, pp. 135 à 189.

LESSARD, Claude, Statut des enseignants; quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution, texte présenté au Colloque de l'Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, novembre 1989.

LESSARD, Claude, Maurice TARDIF et Louise LAHAYE, "Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité", dans La profession enseignante au Québec - Enjeux et défis des années 1990, sous la direction de Claude Lessard et al., Québec, IQRC, 1991, pp. 69 à 91.

OCDE, L'enseignant aujourd'hui, Paris, 1990.

PAYEUR, Christian et Hélène DAVID, Vieillissement et condition enseignante, CEQ, 1991.

ST-ONGE, Michel, "Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils", série de 8 articles dans Pédagogie collégiale, octobre 1987 à avril 1990.

THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING, The Condition of Teaching, A State by State Analysis, 1988, 106 pages.

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

2050, boul. Saint-Cyrille Ouest,
4e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél. : (418) 643-3850

90-2071